



Rita Santos Silva

**PORQUE INGRESSAM E COMO SE INTEGRAM NO ENSINO SUPERIOR
OS ESTUDANTES MAIORES DE 23 ANOS COMPARATIVAMENTE AOS
ESTUDANTES DO ACESSO REGULAR?**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
2010



**PORQUE INGRESSAM E COMO SE INTEGRAM NO ENSINO SUPERIOR
OS ESTUDANTES MAIORES DE 23 ANOS COMPARATIVAMENTE AOS
ESTUDANTES DO ACESSO REGULAR?**

Rita Santos Silva

Tese apresentada por Rita Sara Santos Silva à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, na área de especialização de Psicologia Clínica e da Saúde, sob a orientação da Professora Doutora Inês Maria Guimarães Nascimento.

Setembro de 2010

Resumo

Numa altura em que os empregadores estão cada vez mais atentos à qualidade da formação dos candidatos a um dado posto de trabalho e em que as experiências e as aprendizagens informais e não formais assumem um lugar de destaque no curriculum individual, torna-se pertinente a reflexão acerca da necessidade crescente demonstrada pela população adulta em actualizar os seus conhecimentos e ver formalmente reconhecidas as competências adquiridas ao longo da sua vida. A presente investigação tem como objectivo a análise e compreensão do processo de acesso de adultos maiores de 23 anos (M23) ao Ensino Superior (ES). Partindo dos princípios da aprendizagem ao longo da vida e dos contributos das teorias de desenvolvimento e da aprendizagem de adultos, este estudo visa contribuir para a clarificação desta temática através (1) da caracterização dos estudantes M23 que ingressam no ES; (2) da exploração das suas motivações para o ingresso e do processo de integração na Universidade; (3) da identificação de factores comuns e de diferenciação entre estes estudantes e os estudantes que ingressam através do regime regular (AR). Foram realizadas 18 entrevistas a estudantes dos 1.º e 2.º anos do Mestrado Integrado em Psicologia (MIP) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (n= 9 M23 e 9 AR). Os resultados apontam para a existência de uma constelação de factores motivacionais de ordem pessoal, social e profissional tanto dos estudantes M23 como dos estudantes AR na origem do desejo de ingresso no ES, ao passo que os factores de ordem mais pessoal e vivências anteriores aparecem como preponderantes para a escolha do curso de Psicologia. No processo de adaptação/integração os participantes entrevistados realçam aspectos positivos e salientam o papel fundamental do apoio familiar e dos docentes neste processo. Verifica-se, igualmente, uma percepção positiva, tanto dos estudantes M23 como dos estudantes AR face ao regime de ingresso M23, destacando-se a presença de uma relação positiva entre estas duas categorias de estudantes. Adoptando-se uma postura activa de questionamento relativamente às opiniões divergentes acerca do tema, assume-se um posicionamento crítico face a este regime especial de acesso e reflecte-se acerca das repercussões e desafios colocados aos estudantes M23 aquando do ingresso no Ensino Superior, identificando-se pistas para futuras investigações neste âmbito e sugerindo-se a implementação de projectos de intervenção psicológica que visem o apoio a este segmento dos M23 no processo da sua integração.

Palavras-chave: ensino superior; aprendizagem ao longo da vida; educação de adultos; ingresso no ES; integração no ES; maiores de 23 anos

Abstract

At a time when employers are increasingly paying attention to the quality of training of candidates for a certain job and that the experiences and non-formal and informal learning take a prominent place in the individual curriculum, becomes important to reflect about the need demonstrated by the growing adult population in updating their knowledge and having formally recognized the skills acquired throughout their lives. This research aims at analyzing and understanding the access process into Higher Education (ES) of adults older than 23 years (M23). Based in the principles of lifelong learning as well as in the contributions of development and adult learning theories, this study aims to the clarification of this issue through (1) the characterization of M23 students entering the ES, (2) the exploration of their motivations for entering and their integration process at University, (3) the identification of common and distinguishing factors between these students and students who enter University through the regular system (AR). 18 interviews were conducted with students from the 1.st and 2.nd years of the Master's degree in Psychology (MIP) at Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Porto (n = 9 M23 and 9 AR). Results point to the existence of a constellation of motivational factors from the personal, social and professional realms for both M23 and AR students in the origin of their will to enter into ES, while personal factors and previous experiences appear as compelling in the choice of the Psychology course. Interviewed participants highlight positive aspects and underline the key role of family and teachers' support in the adaptation/integration process. There is also a positive perception of both M23 and AR students about the arrangements for M23's access, and it was found evidence of a positive relationship between these two categories of students. Taking a questioning position about the divergent opinions on the subject, it is assumed a critical attitude with respect to this special access conditions reflecting on the repercussions and challenges that M23 students face when joining Higher Education as well as identifying clues for future research in this area and suggesting psychological intervention initiatives to support M23 in their integration process.

Keywords: higher education, lifelong learning, adult education, entering Higher Education, Higher Education integration, students older than 23 years

Résumé

À une époque où les employeurs sont de plus en plus attentifs à la qualité de la formation des candidats à un emploi donné et que les expériences et apprentissages formelles et informelles prennent une place prépondérante dans le curriculum de chacun, il est nécessaire de s'interroger sur le besoin croissant ressenti par la population adulte à actualiser leurs connaissances mais aussi sur la nécessité ressentie de voir les connaissances acquises au long de leur vie officiellement reconnues. Cette recherche vise à analyser et à comprendre le processus d'accès des adultes âgés de plus de 23 ans (M23) à l'enseignement supérieur (ES). Basée sur les principes de l'apprentissage continu et sur les contributions des théories du développement et de l'apprentissage des adultes, cette étude vise à contribuer à la clarification de cette thématique (1) par la caractérisation des étudiants M23 qui rentrent dans le ES; (2) par l'exploration des motivations qui les amènent à vouloir intégrer l'université mais aussi du processus concernant leur intégration dans l'université ; (3) de l'identification des facteurs communs et de différenciation entre ces étudiants et ceux qui rentrent à l'université par le régime régulier (AR). 18 interviews ont été réalisées auprès des étudiants en 1^{er}.et 2^{ème} années de maîtrise en Psychologie (MIP) de la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation, de l'Université de Porto (n = 9 M23 et 9 AR). Les résultats indiquent l'existence d'une constellation de facteurs de motivation d'ordre personnelle, sociale et professionnelle aussi bien en ce qui concerne les étudiants M23 que ceux du régime AR, dans leur désir d'entrer en ES, alors que des facteurs d'ordre plutôt personnels ainsi que les expériences vécues semblent être prépondérantes dans le choix du cours de Psychologie. En ce qui concerne le processus d'adaptation /intégration, les participants interviewés soulignent les aspects positifs et mettent en évidence le rôle fondamental joué par le soutien familial et par les enseignants au cours de ce processus. Il y a également, une perception positive, ressentie aussi bien par les étudiants M23 que par les étudiants AR face aux modalités d'accès M23, mettant en évidence une relation positive entre ces deux catégories d'étudiants. Cette étude adopte une position active de questionnement par rapport à des opinions différentes sur le thème, et une attitude critique de ce processus d'accès et reflète également sur les répercussions et les défis pour les étudiants M23 en entrant dans l'ES. On aussi identifie des pistes pour de futures recherches dans ce domaine et on propose la mise en œuvre de projets de l'intervention psychologique qui offrent un soutien aux M23 dans le processus de leur intégration.

Mots-clés: enseignement supérieur, formation continue, l'éducation des adultes, l'entrée dans l'enseignement supérieur; l'intégration de l'enseignement supérieur, les étudiants de plus de 23 ans

Dedicatória

“Pelo seu percurso desenvolvimental e pela confrontação e gestão das tensões emergentes à tarefa de se tornar estudantes universitário [cada um] constrói uma estratégia própria e idiossincrática de se integrar num contexto novo e desafiante. Cada um tem a sua forma de perspectivar o mundo, de actuar face às adversidades, face ao imprevisto. Cada um assume os seus próprios ritmos, as suas prioridades e mesmo as suas potencialidades (sejam elas cognitivas, relacionais ou afectivas). Cada um traz consigo as heranças do seu passado, das suas origens sociais, mas também das suas experiências estudantis a montante da Universidade. Cada um concorre consigo mesmo numa corrida de fundo a que se propôs e que deseja intimamente vencer... Cada um constrói à sua imagem o seu ofício de estudante.”

Tavares, 2008, p.493/494

Aos meus participantes, que permitiram a realização deste estudo e a tomada de consciência de que cada um é um mundo único e irrepetível.

Agradecimentos

Consigo conceber um mundo em que existem imensos países com imensas cidades, imensas culturas, imensas tradições, raízes e costumes, e a história que nunca conheci e gostava de conhecer, e que é tão ampla e complexa que jamais a vou conseguir conhecer toda... Consigo conceber recantos do mundo que não são acessíveis a outras pessoas, não são acessíveis sequer pelas pessoas e que se calhar nunca vão ser descobertos... Ou consigo imaginar o espaço que é infinito, que tem milhares de planetas e de estrelas por descobrir, por explorar, por... compreender... Junto isso tudo e é essa a minha curiosidade pelas pessoas, porque para mim cada pessoa tem uma história, algo de familiar, social, pessoal... e tem uma dinâmica muito própria que me fascina. Se eu tivesse que escolher entre conhecer o mundo inteiro e conhecer todas as pessoas e o seu admirável mundo, eu preferia, certamente, conhecer todas as pessoas!

Adaptado de R04

Enquanto investigadora, estudante, orientanda, filha, irmã, neta, namorada, amiga, colega e, antes de tudo, pessoa, gostaria de agradecer a todas as pessoas que tornaram este projecto possível, pelo empenho e dedicação, profissionalismo, amor, carinho, companheirismo e apoio incondicional nos momentos mais “tenebrosos”, representando muitas vezes o meu seguro porto de abrigo. O meu mundo deixou de ser somente o das palavras, dos gestos e das emoções, para passar, por vós, a ser um pouco do mundo maravilhoso de cada um...

Obrigada!

Abreviaturas

M23 – Maiores de 23 anos

AR – Acesso Regular

ES – Ensino Superior

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

MIP – Mestrado Integrado em Psicologia

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|----------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO | |
| 1. Introdução | 2 |
| 2. Aprendizagem ao Longo da Vida | 4 |
| 3. Os alunos adultos no ES | 7 |
| 4. Discussão e reflexão | 11 |
| CAPÍTULO II. PLANO DE INVESTIGAÇÃO | |
| 1. Objecto e objectivos do estudo..... | 15 |
| 1.1. Objectivos específicos | 15 |
| 2. Caracterização da amostra | 16 |
| 3. Metodologia de investigação | 19 |
| 4. Instrumentos | 20 |
| 5. Processo de recolha de dados | 21 |
| 6. Processo de análise dos dados..... | 22 |
| CAPÍTULO III. RESULTADOS | |
| 1. Apresentação dos resultados..... | 24 |
| 2. Algumas notas sobre a qualidade da integração | 34 |
| CAPÍTULO IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO(ÕES) | |
| Discussão dos resultados..... | 35 |
| Limitações e contributos do estudo: Implicações para a investigação futura | 45 |
| Considerações finais | 49 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1. Designação das categorias principais e respectiva definição..... | 23 |
|--|----|

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1. Proposta de esquema explicativo das interacções entre as dimensões pessoal, laboral, familiar dos estudantes e a frequência do ES | 41 |
| Figura 2. Proposta de esquema-resumo integrativo das interacções entre as diferentes categorias usadas na codificação dos dados da entrevista aos estudantes M23 | 44 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|--|--|
| Anexo I | |
| <i>Instrumentos</i> | |
| Ficha de consentimento escrito para participação no estudo e gravação áudio da entrevista | |
| Ficha sociobiográfica..... | |
| Guião de entrevista semi-estruturada para subamostra M23 | |
| Guião de entrevista semi-estruturada para subamostra AR | |
| Tabela das reformulações dos guiões de entrevista..... | |
| Anexo II | |
| <i>Processo de recolha de dados</i> | |
| Email de solicitação para colaboração no estudo..... | |
| Pedido de cedência de gabinetes para realização de entrevistas ao Serviço de Consultas da FPCEUP..... | |
| Anexo III | |
| <i>Análise de dados.....</i> | |
| Árvore de categorias | |
| Lista dos atributos | |
| Anexo IV..... | |
| <i>Resultados</i> | |
| Documento 1. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “Percurso escolar e de formação” e respectivas subcategorias | |
| Documento 2. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “Percurso profissional” e respectivas subcategorias | |
| Documento 3. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “Motivações para o ingresso no ES” e respectivas subcategorias | |
| Documento 4. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “Motivações para o ingresso no curso de Psicologia” e respectivas subcategorias | |
| Documento 5. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “Regime de ingresso dos estudantes M23” (M23) e respectivas subcategorias | |
| Documento 6. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “Adaptação ao ES” e respectivas subcategorias | |
| Documento 7. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “Progressão académica em Psicologia” e respectivas subcategorias..... | |
| Documento 8. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “Expectativas futuras” e respectivas subcategorias | |
| Documento 9. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “M23 e AR: Percepção das semelhanças e diferenças” e respectivas subcategorias | |
| Documento 10. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “Articulação dos diferentes papéis de vida” (M23) e respectivas subcategorias | |

Anexo V.....

Testemunhos e vivências.....

Alguns testemunhos dos participantes acerca da qualidade da integração.....

Vivências positivas destacadas pelos participantes relativamente ao ingresso e
consequente adaptação ao ES

Anexo VI.....

Propostas de intervenção.....

Projecto de Intervenção I: Apoio ao processo de ingresso

Projecto de Intervenção II: Apoio ao processo de integração

INTRODUÇÃO

A presente dissertação inicia-se com um capítulo (Capítulo I) dedicado ao enquadramento teórico do fenómeno em estudo, de modo a permitir uma apropriação dos conceitos e dos conhecimentos teóricos e empíricos mais relevantes acerca da temática em estudo. Sendo a exploração do processo de acesso dos adultos maiores de 23 anos (M23) ao Ensino Superior (ES) o objectivo geral do projecto de investigação, procura-se realizar uma breve contextualização do fenómeno em estudo, aprofundando a noção de aprendizagem ao longo da vida (ALV) e abordando as teorias do desenvolvimento a ela associadas, bem como as teorias da aprendizagem da idade adulta, ao que se segue uma caracterização do estudante adulto no ES e do processo de ingresso M23 e, por último, a focagem de algumas questões pertinentes para a reflexão e crítica acerca deste regime de ingresso.

Seguidamente, no Capítulo II, dão-se a conhecer as dimensões importantes relacionadas com o plano de investigação implementado, definindo de forma clara o objecto e objectivos específicos do estudo, caracterizando a amostra, enfatizando os aspectos metodológicos, referindo os instrumentos utilizados e descrevendo os processos de recolha e análise de dados.

Os resultados obtidos são expostos no Capítulo III, recorrendo-se à análise dos testemunhos dos participantes, que são discutidos no capítulo seguinte (Capítulo IV). Finalmente, o Capítulo IV reúne, para além da discussão dos resultados, algumas considerações, nomeadamente acerca das limitações e contributos do estudo para a compreensão do fenómeno em análise, bem como relativamente às implicações para a investigação da temática através dos resultados obtidos, a que se acrescentam quer sugestões para posteriores investigações, quer propostas de intervenções possíveis.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente capítulo tem como objectivo geral explorar o tema do acesso dos adultos maiores de 23 anos (M23) ao Ensino Superior (ES). Como objectivos específicos salientam-se: (1) uma breve contextualização do fenómeno em estudo; (2) a compreensão do conceito de aprendizagem ao longo da vida (ALV) e das teorias do desenvolvimento a ele associadas, bem como das teorias da aprendizagem da idade adulta; (3) a caracterização do estudante adulto no ES e do processo de ingresso M23; (4) a apresentação de algumas questões pertinentes para a reflexão e crítica acerca deste regime de acesso dos maiores de 23 anos ao Ensino Superior.

1. Introdução

Mesmo tendo em conta os avanços assinalados nas duas últimas décadas em Portugal, em que se tem vindo a assistir a uma subida efectiva e continuada das taxas de frequência dos vários graus de ensino e, consequentemente, a uma elevação dos níveis médios de escolaridade da população, tanto devido à massificação do acesso ao ensino como ao grande número de programas de formação profissional disponíveis (Machado & Costa, 1998), quando comparado com a generalidade dos países da UE, Portugal apresenta ainda um relativo atraso. Contrariamente ao que acontece a nível nacional, o padrão de escolaridade formal média da população dos parceiros comunitários é a conclusão do ensino secundário, que geralmente corresponde à escolaridade obrigatória (Coimbra, Parada & Imaginário, 2001). A tendência que mais frequentemente se observa a nível nacional é a que corresponde ao abandono escolar sem qualquer qualificação formal, isto é, antes da conclusão da educação básica.

Este fenómeno assume proporções bastante significativas no que respeita ao aumento do número de efectivos colocados no mercado de trabalho com baixos níveis de escolarização apesar da preponderância que os activos mais qualificados começam a assumir (Machado & Castro, 1998). A consequência mais imediata e preocupante que se observa a este nível é, segundo os mesmos autores, o adiamento da entrada no mundo do trabalho e na vida activa. De resto, espera-se que a continuada expansão do sector terciário venha a potenciar o aumento da formação dos cidadãos, uma vez que, nas economias modernas, “é sobretudo por intermédio das actividades de prestação de serviços que o conhecimento e a informação se difundem” (Coimbra, Parada & Imaginário, 2001, p.21).

A par de todo o processo de transformação e complexificação dos sistemas económico e tecnológico, assiste-se igualmente a uma transformação das exigências que são colocadas aos trabalhadores. No entanto, há que salvaguardar que as novas tecnologias de informação e comunicação deverão ser encaradas como “formas de (re)distribuição do

trabalho (e dos empregos) que rendibilizem as inovações tecnológicas incessantes, mas não descredibilizem, e no limite tornem inúteis, os seres humanos (a não ser como consumidores, porém precários)”, como salienta Imaginário (2007, p.18). A inovação e a necessidade da existência de uma estrutura organizacional flexível, assente em recursos humanos especializados e polivalentes, que representam elementos fundamentais no processo de integração e permanência no mercado económico global (Kovács, 1988, 1991) trazem assim a necessidade de uma adequação rápida e inevitável por parte das pessoas a novas situações, no sentido de serem responsivas ante os desafios que o mundo do trabalho lhes coloca. Justifica-se, assim, plenamente a questão: Será a decisão de entrada para o ES encarada como uma segunda oportunidade ou um novo desafio? Partindo desta mesma questão, Burkett (1968) analisou o ingresso dos adultos no ES e concluiu que, ao chegarem a um impasse no seu percurso profissional, as pessoas frequentemente se questionam se deveriam ter completado ou se devem completar a sua formação académica.

Com efeito, a actualização e a reconversão das competências e conhecimentos adquiridos anteriormente tornam-se essenciais, quando apoiadas num processo de aprendizagem ao longo da vida, que poderá representar uma oportunidade de desenvolvimento e realização pessoal (CE, 1995; Martins, 1999; Tessaring, 1998). Num mundo caracterizado pela mudança contínua e acelerada, a reconversão profissional permanente torna-se um imperativo, lançando como desafio às políticas educativas o assegurar do acesso permanente à formação a todas as pessoas (Cresson, 1996).

Tendo em conta o panorama sócio-cultural e económico vigente, esta realidade de adiamento que se verifica quanto à decisão de entrada para o Ensino Superior (ES) e progressão nos estudos, bem como o maior investimento que se começa a verificar por parte da população adulta e trabalhadora activa na sua formação académica, representa um pertinente foco de estudo, que se materializa com o desejo de acesso dos adultos com poucas habilitações académicas ao ES. A estas realidades emergentes que se verificam tanto na sociedade europeia como nacional associa-se a crescente preocupação com as habilitações académicas relacionada com o exercício da actividade profissional e consequente progressão na carreira, bem como a possibilidade de reconhecimento de valor e prestígio por parte da entidade empregadora. O ES poderá, desta forma e aos olhos do adulto, representar um dos meios mais eficazes na persecução destes e de outros objectivos. O acesso para maiores de 23 anos, que é o regime de acesso actualmente em vigor em Portugal que permite o ingresso de adultos com poucas habilitações no ES revela-se, desta forma e por estas e muitas outras razões, uma temática de estudo de elevado interesse e actualidade.

2. Aprendizagem ao Longo da Vida

De acordo com Azevedo (1999), poder-se-á definir aprendizagem ao longo da vida (ALV) como “o campo de possibilidades de desenvolvimento pessoal e de enriquecimento da bagagem cultural” (p.60), através de novas aprendizagens que irão motivar o indivíduo para a aquisição de novas competências.

Desenvolve-se em contextos formais e informais e engloba pessoas de ambos os sexos, de todas as faixas etárias e pertencentes a diferentes níveis sócio-económicos. Constitui, actualmente, uma necessidade permanente, não apenas associada ao período pré-profissional da vida, mas que corresponde à exigência de construir respostas adequadas em termos de desenvolvimento pessoal face aos desafios que a vida profissional vai colocando.

Torna-se pertinente começar por contextualizar a emergência deste novo conceito de aprendizagem ao longo da vida, uma vez que tal ajuda a justificar a sua preponderância nas agendas políticas dos governos dos países desenvolvidos. Azevedo (1999) apresenta cinco factores associados a esta emergência. Em primeiro lugar, salienta-se a necessidade, cada vez mais exacerbada, de actualização, aperfeiçoamento e mesmo de reconversão profissional ao longo da vida, colocando o indivíduo num *continuum* de formação, desde que termina o seu percurso académico até ao período da reforma, sendo que muitas vezes nem nesta altura o plano de aprendizagem é interrompido. Com a diminuição do tempo dedicado à vida activa devido ao aumento da escolaridade e com a entrada cada vez mais tardia no mundo laboral, o trabalho deixa, então, de ser a principal referência e surge a necessidade de investimento em novas formas de ocupação do tempo que passarão pela educação e aprendizagem. Em segundo lugar, assiste-se a uma descentralização da responsabilidade pela promoção da formação, da esfera governamental para o mercado e para o próprio indivíduo, que assumem agora um novo papel de iniciativa no que diz respeito à educação e formação. Em terceiro lugar, denota-se nos dias de hoje uma falta de correspondência entre a educação, a formação inicial e o emprego e, segundo Imaginário (2007), o ensino para além de ser genericamente tido como desinteressante e pouco motivador é também encarado como não compensador, sobretudo em termos de emprego congruente com as habilitações tão árduas de alcançar, em termos de níveis de qualificação, de área ocupacional, de sector de actividade, de remuneração e de condições de trabalho. Desta forma, as políticas de ALV surgem como um fenómeno que tenta fazer face a este desajustamento estrutural, criando uma nova oportunidade de potenciar e rentabilizar os investimentos na formação inicial e contínua. Em quarto lugar, figura a crescente valorização atribuída ao conhecimento pelos agentes económicos, que vêem a formação ao longo da vida como uma inevitabilidade com vista à obtenção de maior motivação e desempenho profissional dos trabalhadores, associados a uma maior produtividade, embora a esse

respeito ainda persista alguma dualidade na atitude dos empregadores. Por último, salientam-se os sucessos e as debilidades do sistema educativo actual, particularmente no que respeita à educação básica. Embora se assista a uma melhoria das condições de ensino, não se podem esquecer as fragilidades que se verificam no acesso à educação pré-escolar, nos abandonos prematuros da escola no período escolar básico e sem qualificação escolar ou profissional de base, com as consequentes dificuldades de inserção ao nível sócio-profissional que daí resultam num mercado cada vez mais competitivo e instável.

“O conceito de experiência aparece estritamente articulado com os conceitos de aprendizagem experiencial e de educação/formação informal, que ocorre numa multiplicidade de contextos – formais, não-formais e informais – ao longo das trajectórias de vida dos sujeitos” (Pires, 2007, p.2). Qual será então o papel da experiência no processo de aprendizagem ao longo da vida? Várias perspectivas acerca do papel da experiência têm sido propostas, nomeadamente a de Mayen e Mayeux (2003), que salientam a experiência, simultaneamente, como ponto de convergência e divergência nas problemáticas educativas, e a de Aubret e Gilbert (2003), que defendem o conceito de experiência de acordo com o modelo tradicional da formação inicial. No que respeita ao tema da revalorização de competências, Imaginário (2007) defende que “durante a maior parte do tempo, a esmagadora maioria dos homens não foi ensinada na escola, sobreviveu e... até construiu catedrais!” (p.7), reforçando a ideia de que os conhecimentos adquiridos nas experiências do quotidiano e que ninguém formalmente nos ensinou, devem ser revalorizados.

Como compreender então a valorização da experiência dos adultos no âmbito do ES? Pires (2007) coloca algumas perguntas de investigação pertinentes, relacionadas com aspectos político-legislativos, institucionais/organizacionais e pedagógicos/educativos, às quais responde com mais perguntas, embora defenda que o contributo do ES deverá situar-se principalmente ao nível prospectivo, “promovendo as transformações necessárias, não se podendo reduzir a meras respostas remediativas face às mudanças sociais em curso” (Pires, 2007, p.13)

Porque se torna então pertinente recorrer às teorias da ALV para estudar o fenómeno do ingresso de estudantes adultos no ES, após o considerado momento regular para a aprendizagem académica? Tanto as teorias actuais como a investigação que tem vindo a ser desenvolvida com amostras de estudantes universitários continuam a privilegiar no estudo desta população os modelos teóricos do desenvolvimento de jovens adultos, pelo que os quadros teóricos dominantes não têm em consideração a maturação complexa e as experiências baseadas nas identidades moldadas pela vida e pelo mundo dos estudantes universitários adultos (Kasworm, 2003; Kasworm, Polson & Fishback, 2002).

É óbvio que qualquer abordagem teórica acerca da aprendizagem do adulto surge, forçosamente, associada a modelos de desenvolvimento humano que descrevem o padrão de desenvolvimento na fase adulta, de que são exemplos a teoria de Erikson (1959) e a de Levinson (1986). Segundo Kegan (2000), o que distingue estas teorias (construtivistas e desenvolvimentistas) de outras é o seu enfoque na evolução das formas de construir significado e na crescente tomada de consciência por parte dos adultos que são construtores de conhecimento e capazes de resolver problemas. Partilham, no entanto, com outras propostas teóricas, nomeadamente, de cariz evolutivo, a crença na progressão dos indivíduos para níveis cada vez mais complexos de entendimento do *self* e do mundo. No seu conjunto, os diversos quadros teóricos levam a considerar não só os estádios ordenados de desenvolvimento intelectual, epistemológico e moral que os adultos exibem ao longo da sua existência, mas também a interacção complexa, e por vezes até caótica, entre o seu desenvolvimento enquanto estudantes e os seus papéis e acontecimentos significativos nas suas vidas (Ross-Gordon, 2003).

Neste contexto, Ross-Gordon (2003) sistematiza os contributos de três abordagens que permitem entender a aprendizagem no contexto específico da idade adulta. Uma dessas abordagens é a da Andragogia. Descrita como a arte e ciência de ajudar os adultos a aprender (Knowles & Associates, 1984), o processo de aprendizagem andragógico consiste em procurar estabelecer um ambiente físico e psicológico ajustado que permita a aprendizagem (respeito mútuo, colaboração, apoio, abertura e diversão) e que envolva os adultos aprendentes no planeamento do próprio processo de aprendizagem. O contrato de aprendizagem é visto como uma ferramenta para auxiliar os adultos a exercitar a sua capacidade para estabelecer objectivos pessoais, recursos, processos de implementação e formas de avaliar a sua aprendizagem. Knowles e colaboradores (1984) propõem um conjunto de cinco pressupostos acerca da aprendizagem na idade adulta, que contrastam com o quadro teórico da pedagogia: (1) considerar o conceito de aprendente; (2) considerar o papel da experiência do aprendente; (3) considerar o grau de preparação para a aprendizagem; (4) orientação para aprender; (5) considerar a motivação para aprender [clarificando os conceitos, segundo Imaginário (2007), aprendente é um “conceito que vale para todos quantos se encontram em situação de aprendizagem intencional” (p.11) e a designação de professor “vale para todos quantos ensinam, formam, promovem aprendizagens” (p.11)].

Constituindo, inicialmente, uma das assumpções da andragogia, a *aprendizagem auto-direccionada*, a segunda das abordagens, assenta numa evolução para um corpo teórico e de investigação distinto, defendendo o auto-direccionamento como uma característica pessoal do aprendente, embora se venha actualmente a perspectivar esta característica como uma variável situacional, mais do que um atributo pessoal. A investigação no domínio

educacional sugere que, embora os adultos pretendam alguma autonomia no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem, é de esperar alguma diversidade entre os aprendentes e nas várias situações com que estes se deparam, devendo as instituições e o pessoal responsável por este processo ajustar as expectativas e o nível de apoio.

Finalmente, é apresentada a teoria da aprendizagem transformativa proposta por Jack Mezirow (2000), e que representa uma alternativa às duas teorias anteriores. Assenta na ideia de que a aprendizagem se refere a um processo de transformação dos quadros de referência que os indivíduos sempre tomaram como certos, de forma a torná-los mais inclusivos, discriminativos abertos, emocionalmente capazes de mudança e reflexivos, para que possam gerar crenças e opiniões que se provem mais verdadeiras e justificadas enquanto guias da acção. Kegan (2000), por sua vez, contrasta a aprendizagem transformativa (mudanças na forma de saber) com a aprendizagem informativa (mudanças no conteúdo conhecido), tendo em conta que todas as pessoas experimentam mudanças potencialmente importantes que não conduzem necessariamente à alteração dos seus quadros de referência. A decisão de voltar a estudar, por exemplo, pode estar relacionada com a aprendizagem transformativa de diversas formas: (1) pode representar a fase do culminar da acção descrita como um dos passos da aprendizagem transformativa (Mezirow, 2000); (2) pode reflectir a necessidade das pessoas, de forma consciente ou inconsciente, procurarem algo que está a faltar na sua vida (Clark, 1993); (3) pode ainda funcionar como estímulo primário para a aprendizagem transformativa.

3. Os alunos adultos no ES

Pollard, Bates, Hunt e Bellis (2008) propõem na sua recente obra *“University is Not Just for Young People”* um modelo que contempla seis passos para encorajar a participação dos adultos trabalhadores no ES. Segundo estes autores, a investigação tem demonstrado áreas através das quais se pode encorajar e/ou apoiar a participação de adultos trabalhadores no ES: (1) promover o ES como uma opção desde os primeiros anos do ensino escolar, para que os indivíduos ingressem de uma forma mais empenhada por essa via; (2) promover o valor do ES particularmente em termos de desenvolvimento profissional, o que pode incluir a promoção de aspectos relacionados com as competências e conhecimentos adquiridos durante a formação de base e o acesso a empregos de nível superior; (3) fornecer informações claras sobre a diversidade de formas às quais os adultos podem recorrer para ingressar no ES e sobre os custos e os apoios financeiros disponíveis para os mesmos; (4) encontrar a melhor oferta de ES; (5) disponibilizar apoio financeiro

adaptado que tenha em conta as formas mais propensas à participação dos adultos¹; (6) continuar a incentivar os empregadores a apoiarem os seus trabalhadores nas suas tentativas de acesso ao ES, já que parecem ainda relutantes em investir no desenvolvimento das competências dos seus trabalhadores para níveis mais elevados, embora pretendam uma mão-de-obra cada vez mais qualificada (este fenómeno poderia assumir um impacto positivo nas motivações dos adultos trabalhadores, bem como constituir uma possibilidade de estes melhorarem as suas perspectivas de carreira e empregabilidade).

No que respeita ao processo de acesso de Maiores de 23 anos às instituições portuguesas de ES, o Ministério da Educação apresentou, em 2006, condições especiais de acesso ao ES para estes adultos, independentemente das habilitações académicas de que são titulares, no seguimento do antigo regime de ingresso *ad-hoc*. No contexto da política do ES, o Decreto-Lei nº. 64 de 21 de Março salienta como objectivos a prosseguir a “promoção de igualdade de oportunidades no acesso a este grau de ensino, atraindo novos públicos, numa lógica de aprendizagem ao longo de toda a vida”. Para tal, torna-se necessária a “aprovação de regras que facilitem e flexibilizem o ingresso e o acesso ao ensino superior, nomeadamente a estudantes que reúnam condições habilitacionais específicas, alargando a respectiva área de recrutamento”. Neste sentido, a Lei de Bases do Sistema Educativo consagrou o “direito ao acesso ao ensino superior a indivíduos que, não estando habilitados com um curso secundário ou equivalente, façam prova, especialmente adequada, de capacidade para a sua frequência”, devendo ser privilegiada como critério “a experiência profissional dos candidatos”. O referido decreto-lei “regulamenta as provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos” e “aplica-se a todos os estabelecimentos de ensino superior, com excepção dos estabelecimentos de ensino superior público militar e policial”.

Quanto ao regulamento de acesso para a população maior de 23 anos no ES (2006), referem-se como exemplo as “Provas especialmente destinadas a avaliar a capacidade para a frequência da Universidade do Porto por candidatos maiores de 23 anos”. Segundo este regulamento, o processo de avaliação (p.2) deverá integrar: a) Prova ou provas referidas na alínea c) do n.º1 do artigo 5º do Decreto-lei nº 64/2006, de 21 de Março, definidas em regulamento de cada unidade orgânica; b) Apreciação do currículo escolar e profissional do candidato; c) Avaliação das motivações do candidato através da realização de uma entrevista.

¹ Por exemplo, a 2.ª Alteração pela Secção Permanente do Senado do Regulamento de propinas dos cursos de Licenciatura e de Mestrado Integrado da Universidade do Porto (2008) contempla, num dos seus artigos (9.º), uma facilidade aos trabalhadores-estudantes que comprovem, no acto de inscrição, a necessidade inadiável de interromper os estudos por motivos profissionais. Estes estudantes poderão “requerer a manutenção da matrícula durante um ano sem inscrição em qualquer unidade curricular” (p.3)

Relativamente ao perfil do estudante adulto no ES e embora se considere de elevado interesse analisar algumas dimensões relacionadas com as características sociobiográficas, a trajectória escolar e de formação, bem como a trajectória profissional, entende-se, pela pesquisa bibliográfica realizada, que os estudos focalizados neste âmbito têm já dedicado atenção a esta caracterização, pelo que a sua explanação exaustiva poderia afastar-se dos parâmetros definidos para este estudo. Assim sendo, a descrição será mais direccionada para os aspectos relacionados com as expectativas, atitudes e motivações, bem como dos factores facilitadores ou das barreiras existentes à adaptação à universidade.

Segundo Pollard e cols. (2008) as atitudes face ao ES são maioritariamente positivas, especialmente por parte dos adultos que apresentam testemunhos familiares e de pares próximos positivos: afirmam que o ingresso no ES é algo que todos os adultos devem considerar e que vale o dinheiro investido. De uma forma geral, os adultos sentem-se informados acerca das oportunidades disponíveis no ES. Curiosamente, o ES não é considerado um “passaporte” para melhores ocupações profissionais, embora os autores considerem pertinente alertar para os benefícios que a frequência universitária pode trazer. No que respeita às motivações, Pollard e cols. (2008) encontraram uma forte relação entre os que já haviam considerado o ingresso no ES no passado e os que o consideram numa perspectiva futura, nomeadamente em relação a grupos minoritários, uma vez que vêem a possibilidade de ingresso no ES como uma forma de superar as desvantagens existentes no seu meio. Várias atitudes positivas surgiram fortemente associadas ao desejo de ingressar no ES, nomeadamente o facto de a “universidade não é apenas para os jovens”, “pessoas como eu vão para a universidade”, “ir para a universidade não é irrelevante, mesmo depois de ter um emprego”, “os melhores empregos são para os que frequentaram a universidade” e “ir para a universidade é algo que todos devem considerar”. No entanto, estas perspectivas futuras de ingresso no ES não demonstraram ser determinadas pela idade, sexo, antecedentes socio-económicos ou nível de qualificação, nem por percepções acerca da facilidade/dificuldade ou dos custos envolvidos. Por sua vez, os principais motivos para não ir para a universidade entre os adultos trabalhadores sem experiência prévia de ES foram a percepção da falta de necessidade ou o não reconhecimento do valor da experiência do ES, preocupações relacionadas com aspectos financeiros, falta de interesse e outros compromissos (essencialmente falta de tempo e compromissos familiares). É de salientar que tanto o incentivo como o apoio da entidade patronal parecem ter bastante influência. No estudo de Curado e Soares (2008) as razões apresentadas como motivadoras para a escolha do curso apresentadas prenderam-se, sobretudo, com o estudo mais profundo de assuntos de interesse e a relação com a área profissional a que o curso dá acesso (perspectiva de progressão na carreira, vontade de arranjar emprego ou mudar de

profissão), prestígio, carácter público, interesse dos planos de estudo e localização da instituição na área de residência.

Ao serem confrontados com o seu ingresso, como se adaptam então os adultos a este novo contexto e desafio? O que permite o atingir do sucesso por parte destes alunos adultos e qual a qualidade do seu desempenho e produtividade académicos? Aronson e Ronney (1978), por exemplo, concluíram que, longe de representar um problema, os adultos trabalhadores exibiam elevados níveis de preparação, motivação e participação para ingressar no ES, quando conscientes das suas qualidades. Por sua vez, Graham e Donaldson (1999) defendem que, embora os estudantes adultos revelem um menor grau de envolvimento no ambiente académico devido às suas responsabilidades familiares, exibem maiores progressos ao nível académico (iniciativa para estudar) e intelectual (pensamento crítico e aplicação de conhecimentos) comparativamente aos colegas mais jovens. Algumas investigações apontam como factor mais comumente referenciado o padrão de vinculação que os estudantes adultos exibem. Assim, um estudo de Lapsley e Edgerton (2002) evidencia que a adaptação à universidade por parte dos alunos adultos se encontra positivamente associada com padrões de vinculação seguros, sendo que os adultos com vinculações mais preocupadas e amedrontadas revelam uma maior dificuldade de adaptação. O estudo de Lopez, Mauricio, Gormley, Simko e Berger (2001) reforça a ideia que a cada padrão de vinculação e a cada problema de estilo de *coping* estão associados diferentes sentimentos de ansiedade. Kirby, Biever, Martinez e Gómez (2004) referem a satisfação com a escola e o apoio por parte da família e do local de trabalho como preditores de menores níveis de ansiedade. No estudo de Curado e Soares (2008) os factores destacados como facilitadores do sucesso académico foram: um adequado acompanhamento pedagógico, bons professores e um bom clima de trabalho, aliados à importância atribuída ao apoio da família e amigos e à existência de horários de estudos compatíveis com as suas responsabilidades profissionais, sendo este último o que mais preocupava os novos estudantes, seguido da possibilidade de terem de enfrentar problemas financeiros relacionados com a prossecução dos estudos.

Leigh e Gill (1996) estudaram o fenómeno do regresso à universidade no âmbito das “*community colleges*”, permitindo a criação das bases para as políticas de recomendação do acesso de adultos trabalhadores a programas de educação e treino a longo prazo. Os resultados do estudo indicam que existe uma tendência estável e positiva para o regresso dos adultos à faculdade, tal como acontece com os que ingressam no ES após completarem o liceu. Neste ponto, torna-se pertinente questionar como poderão os estudantes adultos ultrapassar as barreiras com que se deparam? Que mecanismos/recursos poderão utilizar? A investigação não tem, no entanto, dedicado muita atenção a este ponto.

4. Discussão e reflexão

Como pôde verificar-se, o regime de Acesso ao ES para Maiores de 23 anos enquadra-se numa política de promoção de igualdade de oportunidades no acesso a este grau de ensino, permitindo aos candidatos que, por qualquer razão, não tenham tido a possibilidade de nele ingressar após a conclusão do ensino secundário ou que não tenham mesmo aquele grau de ensino mas que tenham adquirido conhecimentos que lhes possibilitem ingressar num curso superior o possam fazer.

No entanto, levantam-se, actualmente, algumas vozes com opiniões mais desfavoráveis relativamente a este regime de acesso, nomeadamente no que respeita à sua comparação com o antigo regime *ad-hoc* (Viana, 2008), questionando-se até que ponto este novo regime não será demasiado facilitador do acesso ao ES, podendo mesmo diminuir a qualidade da selecção dos alunos que nele ingressam, devido ao perigo de a exigência “estar cada vez mais baixa”. Outra questão levantada prende-se com o facto de existir algum tipo de facilitismo no acesso ao colocar a responsabilidade da selecção nas próprias instituições, permitindo uma compensação pelas “perdas dos estudantes tradicionais”. Torna-se pertinente reflectir acerca destas e de outras questões, no sentido de esclarecer objectivos potencialmente menos legítimos associados a este regime de acesso, nomeadamente o perigo da (in)sustentabilidade económica das próprias instituições.

As posições ideológicas acerca deste regime de acesso ao ES são diversas e o debate pode ser prolongado face a cada novo argumento apresentado. No entanto, e pela riqueza que a sua discussão traz para a compreensão do fenómeno, torna-se uma área de estudo extremamente “fértil” no apelo à reflexão crítica e exploração mais densa. Imaginário (2007), por exemplo, fala-nos da importância de equacionar o problema no contexto da efectiva (re)valorização das aprendizagens informais (e não formais em sentido estrito). Para o autor, torna-se necessário intervir educativamente junto dos sujeitos que não são portadores de habilitações escolares e profissionais formais, começando por identificar, avaliar e reconhecer as competências que efectivamente possuem, validando-as e consequentemente configurando as formações em que se deverá investir e que indispensavelmente devem mobilizar as competências já adquiridas. Só deste modo se alcançarão possibilidades de sucesso e de satisfação pessoal, podendo-se intervir numa “lógica de resposta à procura manifesta de formação, muito mais do que numa lógica de resposta com a oferta pré-existente” (p.8), podendo o ES representar um importante e privilegiado veículo no sentido destas mudanças. Desta forma, o ES deverá estar atento às necessidades, experiências e aprendizagens diferenciadas destes alunos mais velhos, criando um tipo de ensino melhor adaptado a estas novas exigências, de forma a responder mais eficazmente aos desafios que esta população lança quotidianamente às instituições,

quer ao nível académico e de formação (conteúdos formais mais adaptados aos conhecimentos previamente adquiridos e também às necessidades que os alunos manifestam relativamente aos conteúdos programáticos que poderão auxiliar e melhorar o exercício da sua actividade profissional), quer a nível mais institucional e de funcionamento da própria instituição (nomeadamente ao nível de horários lectivos mais flexíveis e apoio tutorial mais personalizado). Perante este cenário, poderá igualmente questionar-se a possibilidade de reconversão do conhecimento experiencial que o adulto já possui, ao saber que adquiriu ao longo da sua vida mas que não lhe foi veiculado formalmente. E se fosse possível “quantificar” esta bagagem de conhecimento em unidades de crédito, aquando do ingresso no ES? Será que o conhecimento decorrente das experiências de vida em nada contribuirá para o subsequente conhecimento formal, a ser adquirido através dos conteúdos programáticos das unidades curriculares? Porque tem o adulto que ingressa na faculdade de começar necessariamente “do zero”, não podendo ver reconhecidas as suas competências da mesma forma que os conhecimentos formais que virá a adquirir? Sob um certo ponto de vista, esta perspectiva afigura-se bastante injusta, uma vez que praticamente “desperdiça” todo um conjunto de vivências, inquestionavelmente ricas de significado e conhecimento, em primazia do dito “conhecimento formal”, ou seja, ao contrário do previsto no Decreto-lei nº 64/2006, de 21 de Março relativamente à possibilidade de concessão de créditos, não se faz o devido aproveitamento das competências reais dos indivíduos. Neste sentido, justificar-se-ia um papel mais proactivo e interventivo dos psicólogos educacionais e de orientação, não só no sentido de alertar a população adulta com menores qualificações académicas para os benefícios do seu ingresso no ES, como também ajudando os que pretendem e conseguem efectivamente ingressar no ES a reconhecer, validar e certificar as suas competências, insistindo junto das próprias instituições para que estas experiências sejam incorporadas no percurso académico de cada estudante, de acordo com as particularidades que apresentam e as características do curso que frequentam.

Evidenciam-se, efectivamente, aspectos controversos, que merecem ser objecto de reflexão e discussão. Serão, por isso, efectuadas algumas considerações em torno de duas questões que se revelam das mais pertinentes no que respeita ao acesso à Universidade de M23. A primeira: serão realmente cumpridos os verdadeiros objectivos deste regime especial de acesso? Segundo algumas opiniões, esta oportunidade concedida aos M23 pode representar uma tentativa de mascarar algumas deficiências do sistema educativo potenciando a manutenção de determinados estabelecimentos de ensino que, caso contrário, não conseguiriam subsistir, tal como referido anteriormente. A existência de uma entidade fiscalizadora/reguladora responsável por averiguar esse tipo de irregularidades, que dissimulam “falsas oportunidades” em “oportunidade de uma vida”, aproveitando a “ingenuidade dos sonhadores”, poderia credibilizar o novo regime de acesso e transformá-lo

numa verdadeira oportunidade de aprendizagem para aqueles que, no seu tempo, não puderam ou não quiseram investir na formação universitária. A segunda questão: será que as faculdades estão preparadas para a integração e formação deste novo público? É inegável que, nesta fase inicial de implementação dos princípios da Declaração de Bolonha, os actuais conteúdos programáticos continuem bastante direccionados para a aprendizagem por “retenção e evocação”, sendo poucas as unidades curriculares em que se deixa realmente um lugar para a crítica, para a construção de uma visão pessoal das temáticas abordadas e para uma efectiva valorização dos saberes adquiridos e da experiência, na lógica de um modelo de aprendizagem auto-direccionada ou transformativa. Segundo esta lógica de aprendizagem, é retirado ao formador o seu tradicional protagonismo enquanto condutor do processo de ensino, funcionando como um “catalizador de interesses divergentes” quando desenha processos conducentes a uma aprendizagem auto-direccionada, quando ajuda os formandos a organizarem-se e a estruturarem as diferentes etapas do trabalho, e quando garante que os mesmos não se percam “no meio de tanta informação e de tantas ideias” (Quintas, 2008, p.142). Deverá então existir um “descolar” dos modelos escolarizados, no sentido da “adopção de uma atitude educativa que não pretenda ensinar no sentido tradicional do termo, mas facilitar processos de construção de saberes e, sobretudo, a aquisição de competências que permitam ao formando, de forma autónoma, aceder ao conhecimento” (Quintas, 2008, p.39). Será desta forma necessária uma consciencialização do estudante adulto acerca da sua própria independência e capacidade de se desenvolver, podendo esta dimensão ser também assumidamente trabalhada por profissionais da área da educação e da orientação. No entanto, há que ter em conta que esta modalidade de aprendizagem “tem de ser conquistada; é, ela própria, resultante de um processo de desenvolvimento, que para uns formandos é mais óbvio do que para outros” (Quintas, 2008, p.141).

CAPÍTULO II

PLANO DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo encontra-se estruturado de modo a tornar explícitas as diversas características do plano de investigação implementado. No ponto 1 refere-se o objecto e objectivos específicos do estudo, no ponto 2 procede-se à caracterização da amostra tendo em conta as dimensões mais relevantes para este estudo em particular, no ponto 3 enfatizam-se os aspectos metodológicos, no ponto 4 referem-se os instrumentos utilizados, no ponto 5 descreve-se o processo de recolha de dados e, finalmente, no ponto 6, salientam-se aspectos do processo de análise de dados, que serão apresentados no capítulo seguinte.

1. Objecto e objectivos do estudo

A presente investigação tem como finalidade o estudo da população de estudantes maiores de 23 anos a frequentar o ES, no contexto específico do curso de Psicologia. Os objectivos gerais prendem-se com a caracterização dos estudantes adultos e maiores de 23 anos que ingressam no ES ao abrigo do regime de especial de acesso para maiores de 23 anos, não só no que respeita às suas características sociobiográficas, mas também quanto às suas motivações para a frequência do ES e à vivência do processo de integração na Universidade. Pretende-se igualmente, e através da exploração e reflexão acerca dos conteúdos manifestos no seu discurso, questionar e assumir posicionamento crítico face às condições particulares do regime de ingresso no ES deste contingente especial de candidatos, apresentando-se sugestões e repensando algumas práticas.

1.1. Objectivos específicos

Como objectivos específicos, e tendo por base a exploração de algumas dimensões da narrativa auto-biográfica dos estudantes do regime de ingresso Maiores de 23 anos (M23) e do Acesso Regular (AR), salientam-se os seguintes:

Objectivo 1. Perceber um pouco melhor o contexto da trajectória académica e de formação destes estudantes;

Objectivo 2. Conhecer aspectos relevantes da experiência profissional e da relação com a profissão exercida no caso de estudantes que já tenham ou que se encontrem actualmente a desempenhar uma actividade profissional;

Objectivo 3. Apurar quais as circunstâncias na base da apresentação de candidatura ao ES;

Objectivo 4. Determinar quais as motivações para o ingresso, especificamente no curso de Psicologia e as razões da escolha da FPCEUP como instituição de ES a frequentar, compreendendo que acontecimentos, experiências ou figuras contribuíram para a aproximação à área da Psicologia, bem como os sentimentos associados a este ingresso e os apoios percebidos.

Objectivo 5. Auscultar a opinião de todos os participantes acerca do regime de ingresso M23 e, no caso dos estudantes M23, de quais as vivências associadas às diferentes etapas do processo de ingresso;

Objectivo 6. Compreender o processo de adaptação ao curso de Psicologia, à FPCEUP e ao ES, tendo em conta as aprendizagens efectuadas, as decepções e surpresas sentidas, as estratégias de adaptação agenciadas, entre outros aspectos relacionados com o processo de adaptação;

Objectivo 7. Identificar os factores que, na opinião dos estudantes participantes, podem facilitar ou constituir um obstáculo a uma progressão académica bem sucedida;

Objectivo 8. Reflectir acerca das expectativas relacionadas com a estimativa de conclusão do curso, possíveis factores de desistência/abandono e visão da Psicologia enquanto domínio de eventual futuro exercício da actividade profissional;

Objectivo 9. Explorar as implicações do ingresso no ES nos outros contextos de vida;

Objectivo 10. Perceber a natureza e qualidade da relação entre os estudantes M23 e os AR, bem como as representações acerca dos estudantes e do regime de ingresso M23;

Objectivo 11. Confrontar o percurso universitário M23 com o do estudante do AR, clarificando as vantagens e desvantagens de cada um dos grupos e o possível fenómeno competitivo a registar aquando do ingresso no mercado de trabalho;

Objectivo 12. Comparar todas as dimensões anteriores em função do regime de acesso dos participantes, salientando as diferenças e comentando as semelhanças.

2. Caracterização da amostra

A amostra é constituída por nove estudantes que ingressaram no ES através do regime M23 (subamostra M23) e por nove estudantes que ingressaram através do regime AR (subamostra AR), perfazendo um total de 18 participantes. Salienta-se, no entanto, que a amostra final à qual as entrevistas realizadas se referem contempla apenas 16 participantes,

na medida em que a participação de um dos estudantes M23 e de outro do AR apenas visou a testagem do guião de entrevista tendo em vista a subsequente reformulação dos aspectos do mesmo que mostraram carecer de aperfeiçoamento.

Relativamente às características sócio-biográficas, algumas das dimensões apuradas dizem respeito às duas subamostras e outras referem-se exclusivamente a uma delas. De salientar que todos os participantes são de *Nacionalidade* portuguesa. Quanto ao *Género* dos participantes, a subamostra M23 é composta por cinco mulheres e três homens e a subamostra AR por seis mulheres e dois homens. No que respeita à *Idade*, e tendo por base os intervalos etários propostos por Chickering & Havighurst (1981) relativamente aos períodos do ciclo vital, quatro participantes da subamostra M23 situam-se entre os 23 e os 35 anos, três entre os 45 e os 57 anos e apenas um na faixa etária dos 35 aos 45 anos. Relativamente à subamostra AR, todos os estudantes entrevistados têm idades entre os 16 e os 23. Quanto ao *Estado Civil*, seis participantes da subamostra M23 são casados e dois são divorciados. Na subamostra AR todos os participantes são solteiros. De salientar que em relação à subamostra M23, seis participantes têm dois filhos e outros dois participantes têm um e três filhos, respectivamente.

Quanto ao *Grau de Formação Académica Anterior* e, no caso da subamostra M23, três participantes concluíram o 11.º ano, dois o 12.º, dois já frequentaram o ES e um concluiu o 10.º ano. Dos participantes da subamostra AR todos concluíram o 12.º ano, não tendo frequentado anteriormente outros cursos do ES. No que respeita às *Áreas de Ensino Secundário Frequentadas*, quatro concluíram a área de Línguas e Humanidades, três a de Ciências e Tecnologias e um a de Artes Visuais.

Relativamente ao *Tempo de Afastamento do Sistema de Ensino* e especificamente no caso dos sujeitos da subamostra M23, quatro participantes deixaram o sistema de ensino há mais de 20 anos, três entre 10 a 15 anos e apenas um há menos de 10 anos.

Em relação ao *Ano de Ingresso no ES*, quatro participantes da subamostra M23 ingressaram no ano lectivo de 2007/2008 (primeiro ano da entrada em vigor do regime na FPCEUP) e quatro no ano lectivo de 2008/2009. No caso da subamostra AR, três ingressaram no ano lectivo de 2007/2008 e cinco no de 2008/2009. Salva-guar-da-se, no entanto, que ao nível do ano curricular frequentado, as duas subamostras se encontram equilibradas (tanto na subamostra M23 como na AR, cinco participantes encontram-se a frequentar o 1.º ano e três o 2.º).

Quanto ao *Número de Formações Profissionais Frequentadas*, quatro participantes da subamostra M23 assumem já ter frequentando várias e diversificadas formações, dois indicam ter frequentado duas, um frequentou três e um não refere nenhuma. Entre os

participantes do AR, cinco afirmam nunca ter frequentado este tipo de formações, enquanto três apontam uma formação. Relativamente à *Natureza das Formações Frequentadas*, as temáticas são muito diversificadas, salientando-se, no caso da subamostra M23, a sua ligação com as áreas profissionais dos participantes [vendas, atendimento, curso de comunicação para gestores, cursos profissionais na área comercial, segurança/investigação criminal/medicina legal, hotelaria e gestão hoteleira, direito, psicologia, cursos de línguas (francês), curso profissional de dança, qualidade e higiene e segurança, curso de bombeiro]. No caso da subamostra AR, são apontadas formações muito associadas à área de formação (curso de língua gestual portuguesa, medicina legal e psicologia da arte).

Quanto às *Classificações de Ingresso no ES* e na subamostra AR, as classificações obtidas na prova específica de acesso foram de 20 valores para dois participantes, 19 valores para outros dois, 17 valores para outros dois e 14 valores para um participante (classificações arredondadas à unidade). Relativamente à subamostra M23, a classificação obtida na prova escrita de ingresso foi de 13 valores no caso de quatro participantes e de 14 valores relativamente aos outros quatro.

No que se refere à hipótese de *Candidatura a Outros Cursos de ES* realça-se que nenhum dos participantes da subamostra M23 destacou nenhuma outra área de formação, sendo que seis participantes da subamostra AR indicam terem concorrido simultaneamente a outros cursos superiores, embora a Psicologia tenha sido, no caso de todos eles, a primeira opção (como segunda opção alguns participantes do AR destacam os cursos de Ciências da Educação, Arqueologia, Medicina, Ciências Farmacêuticas, Criminologia e Ciências da Informação; como terceira opção enunciam o Direito, a História da Arte, as Ciências da Comunicação, a Comunicação Empresarial e a História; como quarta alternativa apontam o Design e a Bioengenharia).

Quanto à *Experiência Profissional*, todos os participantes da subamostra M23 exercem ou já exerceram uma ou várias actividades profissionais, à semelhança de seis participantes da subamostra AR. Relativamente à *Actividade Profissional Actual*, na subamostra M23 encontra-se uma Empregada de Escritório, um Inspector-Chefe das forças policiais, uma Funcionária de uma empresa de *catering*, uma Professora de Dança, um Técnico da Indústria Química, um Técnico Profissional de Reinserção Social e duas estudantes desempregadas cuja última actividade profissional fora a de Empregadas Comerciais.

Relativamente à *Percepção das Horas Dedicadas aos Diferentes Contextos de Vida*, a distribuição é variável. No que respeita ao contexto a que os participantes dão mais ênfase no seu quotidiano e à percentagem de tempo dedicada à actividade académica (que parecem ser as dimensões mais relevantes no âmbito desta caracterização), os

participantes da subamostra M23 dedicam-se mais à actividade profissional (tendo em conta que dois participantes não se encontram neste momento a exercer actividade profissional) e os da subamostra AR ao estudo (salvaguardando que a maioria destes participantes contempla nas horas de estudo o tempo das aulas). O tempo médio dedicado ao estudo é de 1 a 3 horas no caso da subamostra M23 e de 3 a 7 horas para a subamostra AR.

3. Metodologia de investigação

A investigação apresentada neste trabalho é de cariz qualitativo visto que se entende ser a que melhor responde aos objectivos a que o trabalho se propõe. Como forma de, por um lado caracterizar as especificidades da abordagem qualitativa e, por outro, justificar a opção por esta abordagem no contexto do presente estudo, recorreu-se aos cinco argumentos elencados por Bogdan e Biklen (1994):

a) Na investigação qualitativa os dados são recolhidos em situação pois assume-se que “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (p. 48). Assim, nada melhor do que dar voz aos verdadeiros intervenientes no seu próprio contexto académico (tendo-se mesmo optado por recolher os dados nas instalações da própria instituição de ensino) permitindo, através de uma entrevista semi-estruturada, a livre expressão de ideias, pensamentos e vivências acerca do seu processo de ingresso e adaptação ao ES.

b) A investigação de cariz qualitativo é descritiva. Desta forma, o facto de se recorrer a uma abordagem qualitativa permite uma caracterização mais aprofundada da população alvo de estudo (M23) comparativamente à população de estudantes do AR, bem como das motivações associadas ao ingresso e frequência do ES já que, através da análise discursiva dos participantes, elementos dignos de realce podem surgir espontaneamente, e que muitas vezes se encontram já pré-estabelecidos nas abordagens quantitativas.

c) Na investigação qualitativa valoriza-se o processo em detrimento dos resultados ou produtos. O facto de se deixar ao critério do participante organizar a informação e o modo como a pretende transmitir dá acesso a uma maior riqueza na análise do processo vivencial do fenómeno de ingresso e adaptação ao ES, bem como da sua trajectória escolar e de formação e também profissional.

d) Na investigação qualitativa predomina a análise indutiva dos dados. Através da entrevista surgem dados novos e por vezes surpreendentes, a que poderia ser mais difícil aceder recorrendo a outro tipo de abordagem, que privilegia análises mais dedutivas.

e) Na abordagem qualitativa, o significado assume uma importância vital. Para além da informação válida para o âmbito dos objectivos da investigação, esta abordagem permite reflectir acerca dos significados pessoais dos participantes relativamente a uma série de aspectos, tendo em conta os suportes narrativos que proporcionam ao longo da sua exposição verbal, estimulando o questionamento e o próprio posicionamento crítico dos mesmos face aos temas lançados para discussão e a outros que eles próprios introduzem.

4. Instrumentos

Para a recolha de dados foram construídos quatro instrumentos diferentes. A saber: (1) Ficha de consentimento escrito para participação no estudo e gravação áudio da entrevista; (2) Ficha de sociobiográfica (destinada à obtenção das informações que, em grande parte, foram apresentadas na secção de caracterização da amostra); (3) Guião de entrevista semi-estruturada para subamostra M23; e, (4) Guião de entrevista semi-estruturada para subamostra AR (*cf.* anexo II). Quanto aos guiões das entrevistas, procurou-se operacionalizar alguns parâmetros na sua construção. São eles: (1) Trajectória escolar e de formação (aborda-se a descrição da trajectória escolar dos participantes, salientando-se os motivos para o abandono/interrupção escolar e os sentimentos associados a estas vivências); (2) Trajectória profissional (Reflecte-se acerca da trajectória profissional dos participantes, explorando-se igualmente as oportunidades formativas no âmbito da actividade profissional, o grau de realização profissional e os sentimentos associados ao exercício profissional, bem como os fenómenos de *spillover* entre a profissão e a Psicologia); (3) Motivações para o acesso ao ES [exploram-se as motivações para o ingresso no curso de Psicologia, tendo em conta o interesse e contacto anterior com a área e possíveis influências e a candidatura (ou não) a outros cursos, abordando-se igualmente as razões pelas quais a escolha recaiu sobre a instituição FPCEUP ou sobre outras]; (4) Conhecimento(s) sobre o Regime de Ingresso M23 (categoria dedicada à exploração de dimensões associadas ao regime de Ingresso para M23, abordando aspectos relacionados com a divulgação, as etapas de selecção/seriação dos candidatos, sentimentos associados e algumas críticas e sugestões dos participantes); (5) Processo de Ingresso no ES (exploram-se as motivações que levaram os participantes a candidatarem-se ao ES, bem como os apoios agenciados pelos familiares, outros significativos ou pela entidade patronal); (6) Adaptação ao ES (debatem-se, nesta secção, as dimensões associadas ao processo de adaptação vivenciado pelos estudantes, tais como adaptação, vivências, desafios, decepções, expectativas, estratégias, outras aprendizagens, apoios e implicações noutros contextos de vida, entre outros aspectos); (7) Progressão académica no curso de Psicologia (quais os factores de sucesso e de insucesso que condicionam a progressão académica dos estudantes do ES e que

propostas os alunos apresentam no sentido de enriquecer o processo de aprendizagem e melhorar a integração académica); (8) Expectativas/projectos futuros (debatem-se os objectivos associados à frequência do curso, à(s) área(s) de especialização pretendida(s) e ao futuro exercício da Psicologia, antecipando-se factores de uma possível desistência e outros sonhos paralelos); (9) M23 *versus* AR (categoria dedicada à exploração das representações dos estudantes M23 relativamente a si próprios e aos estudantes do AR e dos AR em relação a si próprios e aos M23, enfatizando características de adaptação, objectivos, vantagens e desvantagens, tipo de relação que se estabelece, desafios no ingresso no mercado de trabalho, entre outros aspectos).

No sentido de permitir uma validação dos guiões de entrevista criados, introduziram-se alguns ajustamentos após a realização das entrevistas de teste/ensaio. Assim, constatou-se a necessidade de reformulação de algumas questões, bem como da ordem pela qual os assuntos deveriam ser apresentados (*cf.* Anexo II).

5. Processo de recolha de dados

O processo de investigação iniciou-se, primeiramente, pela obtenção da amostra. Nesse sentido foi formalmente solicitada aos Serviços Académicos da FPCEUP a lista de estudantes inscritos na instituição ao abrigo do regime de ingresso M23 nos dois anos relativos ao período de vigência desse regime neste estabelecimento de ensino. Obtiveram-se duas listas com seis estudantes cada (número coincidente com as vagas anuais previstas para o ingresso através deste regime), relativas aos anos lectivos de 2007/08 e 2008/09. A pesquisa dos contactos desses estudantes foi efectuada com recurso ao sítio da Faculdade, tendo sido enviado aos potenciais participantes um *email* a solicitar a sua colaboração no estudo (*cf.* Anexo III). Os estudantes do AR foram seleccionados aleatoriamente de uma lista geral tendo apenas havido a preocupação de homogeneizar as duas amostras em termos de dimensão, género dos estudantes e ano de ingresso dos estudantes da subamostra M23. Depois de obtidos os contactos electrónicos dos estudantes identificados, procedeu-se, igualmente, ao convite de participação.

Dos adultos M23 contactados, apenas nove responderam, mostrando-se disponíveis para participar na investigação (os três estudantes que não responderam já tinham desistido de prosseguir a sua formação). Assim, e novamente numa tentativa de equilibrar a amostra, foram admitidos na mesma os primeiros nove estudantes AR da lista efectuada que responderam favoravelmente à solicitação de participação.

Após este contacto inicial, foi agendada individualmente uma data para a realização da entrevista, à qual todos os participantes compareceram. A entrevista decorreu, maioritariamente num dos gabinetes de consulta disponibilizados pelo Serviço de Consultas de Psicologia da FPCEUP (cf. Anexo III), à excepção da entrevista ao último participante M23 que, por impossibilidade de se deslocar às instalações da FPCEUP e após marcações e desmarcações sucessivas, se realizou num local público, suficientemente tranquilo e reservado, da sua área de residência.

Num primeiro momento procedeu-se à realização de uma entrevista com uma participante M23 e um participante AR (os dois primeiros a responder ao contacto electrónico) para testagem e validação dos guiões de entrevista. Posteriormente, e na sequência das reformulações efectuadas aos guiões, foi solicitado o preenchimento da Ficha Sociobiográfica para recolher os dados pretendidos de uma forma mais sistematizada.

Aquando da apresentação à entrevista, foi agradecida aos participantes a sua disponibilidade para participarem no estudo, tendo sido explicado o âmbito da investigação e salientada a garantia de confidencialidade relativamente ao tratamento dos testemunhos obtidos. Foi pedida autorização escrita para o registo áudio da entrevista, momento após o qual se iniciou de imediato a gravação da interacção que, desta forma, abrangeu o processo de preenchimento da Ficha Sociobiográfica (de modo a que todas as questões, dúvidas ou informações específicas não explicitamente solicitadas na Ficha mas suscitadas por esta pudessem ficar registadas). Após o preenchimento integral da Ficha, passou-se à entrevista propriamente dita. A entrevista de menor duração prolongou-se por aproximadamente 36 minutos [R09, 1.º ano MIP] e a de maior duração demorou uma hora e 54 minutos [M08, Professora de Dança, 1.º ano MIP]. No final da realização das entrevistas agradeceu-se novamente a colaboração dos participantes.

6. Processo de análise dos dados

A transcrição integral dos ficheiros áudio resultantes da gravação das entrevistas foi efectuada à medida que as mesmas iam sendo concluídas, tarefa após a qual se procedeu à análise de conteúdo dos dados recolhidos. Para este efeito, recorreu-se à utilização do *software* informático QSR NVivo Versão 8.0.264.0. A constituição e definição das categorias de análise das entrevistas (cf. Anexo IV) resultou, em parte, dos parâmetros avaliados através das questões abordadas na entrevista (tendo por base o guião de entrevista), mas valorizando, igualmente, as dimensões que emergiram das respostas dos participantes, ou seja, dos próprios dados recolhidos. O quadro que se segue apresenta as principais categorias e a respectiva definição:

Quadro 1. Designação das categorias principais e respectiva definição

| Categorias principais | Descrição |
|---------------------------------------|---|
| 1. Trajectória escolar e de formação | Dimensões relevantes do relato do percurso académico tendo como o ponto de partida o momento considerado mais significativo desse percurso e contemplando as circunstâncias mais positivas e também as negativas deste mesmo percurso |
| 2. Trajectória profissional | Dimensões relevantes do relato do percurso profissional do participante, incluindo referência às actividades profissionais que exerceu e exerce actualmente após terminar os estudos ou em articulação com eles |
| 3. Motivações | Motivações dos participantes para o ingresso no ES, no curso de Psicologia, e especificamente na FPCEUP |
| 4. Ingresso no ES | O processo de ingresso no ES, segundo as vivências de cada um dos participantes (Nota: dados que em termos temporais se refiram ao pré-ingresso) |
| 5. Regime de ingresso M23 | Grau de conhecimento e percepções/opiniões dos participantes acerca do regime especial de ingresso M23 |
| 6. Adaptação ao ES | Factores que, após o ingresso no ES, contribuem, segundo os participantes, para uma boa adaptação ao mesmo |
| 7. Progressão académica em Psicologia | Factores que, segundo os participantes, poderão facilitar ou dificultar a progressão académica (dos estudantes) ao longo do curso de Psicologia |
| 8. Expectativas futuras | Expectativas associadas à frequência do curso de Psicologia |
| 9. M23 VS AR | Diferenças entre os estudantes M23 e os do AR relativamente a várias dimensões |
| 10. Relações interpapéis | Interacções entre os diferentes papéis de vida e consequente impacto que os participantes vivenciam |

A informação obtida através da Ficha Sociobiográfica foi, igualmente, objecto de tratamento com recurso ao mesmo *software* de análise, tendo servido de base à definição da componente dos atributos do sistema de categorização (*cf.* Anexo IV).

CAPÍTULO III

RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se os resultados obtidos através da análise dos testemunhos dos participantes. Optou-se por apresentar neste capítulo uma síntese dos principais resultados organizada em função dos objectivos específicos do estudo, no ponto 1, podendo os resultados detalhados, e de acordo com as dimensões mais salientadas, ser consultados em anexo (*cf.* Anexo V). No ponto 2 faz-se referência a alguns aspectos acerca da qualidade da integração dos estudantes no ES. Os resultados mais expressivos serão debatidos no capítulo seguinte, da discussão.

1. Apresentação dos resultados

Tendo em conta os objectivos específicos desta investigação, torna-se importante sistematizar os resultados em torno das próprias finalidades do estudo. Assim, apresentam-se de seguida os objectivos juntamente com os resultados mais directamente associados a cada um deles.

Objectivo 1. Perceber um pouco melhor o contexto da trajectória académica e de formação destes estudantes;

Torna-se interessante verificar as diferenças registadas no modo como os participantes dos dois grupos expõem as suas vivências (*cf.* Anexo IV Documento 1), aspecto este que permite realçar a forma como os participantes encaram o próprio processo de aprendizagem (de forma contínua e investida ao longo da vida) e o papel do ES articulado com o exercício profissional. De uma forma geral, a maioria dos participantes dos dois grupos expressam (de forma directa ou indirectamente) sentimentos positivos associados às vivências do seu percurso académico. Os sentimentos negativos estão mais relacionados, no caso dos M23, com a relação anterior com a escola e acontecimentos marcantes da sua vida escolar. Curiosamente, estão muito pouco associados aos motivos para o abandono escolar elencados. No caso dos estudantes do AR, o esforço para a obtenção de classificações que permitam o seu ingresso no ES e as dificuldades de adaptação nos ciclos de ensino anteriores são os sentimentos negativos mais enfatizados.

Objectivo 2. Conhecer aspectos relevantes da experiência profissional e da relação com a profissão exercida no caso de estudantes que já tenham ou que se encontrem actualmente a desempenhar uma actividade profissional;

Relativamente à trajectória profissional (*cf.* Anexo IV Documento 2) salienta-se a riqueza e variedade de actividades profissionais indicadas pelos M23, bem como uma relação maioritariamente positiva com o mundo laboral, concorrendo com um percurso profissional mais pobre mas não menos significativo por parte dos estudantes do AR que referiram o envolvimento em experiências de trabalho/emprego. Quanto ao grau de realização

profissional, e para os M23 (já que os dados recolhidos junto dos estudantes do AR não salientam esta dimensão) esta parece ser uma dimensão muito influenciada pelo contexto vivencial em que acontece na vida dos participantes, não se podendo identificar, especificamente, factores que a influenciem. Relativamente aos aspectos profissionais destacados, a maioria dos M23 salienta a relação com os colegas de trabalho e com os utilizadores/utentes das instituições onde prestam os seus serviços profissionais como factor gratificante, à semelhança do que também acontece relativamente aos estudantes do AR, embora estes salientem mais a flexibilidade permitida pelo trabalho a tempo parcial. No que respeita aos aspectos insatisfatórios, vários são apontados e parecem não diferir muito entre os dois grupos, entre os quais os directamente relacionados com o exercício da actividade profissional [e.g., natureza da actividade profissional, indiferenciação das funções desempenhadas, desgaste (físico e emocional decorrente da actividade profissional) e as repercussões económicas e sociais da mesma (instabilidade financeira associada ao exercício profissional, reconhecimento social precário do trabalho realizado e impacto das exigências do mercado de trabalho na qualidade das experiências nos outros contextos de vida)].

Quanto aos sentimentos positivos despertados pelo exercício profissional (muito relacionados com os factores enunciados como satisfatórios) o mais salientado por ambos os grupos é a satisfação em ajudar os outros. Os M23 apontam ainda factores tais como a necessidade do exercício de uma actividade profissional específica, algum orgulho no exercício profissional e a expressão emocional permitida por este. Os AR referem os ganhos pessoais (e.g., maturidade adquirida e a capacidade de resolução de problemas) decorrentes da experiência profissional. Já relativamente a sentimentos menos positivos (e, por seu turno, muito relacionados com os factores referenciados como insatisfatórios), os M23 salientam o entrave que as habilitações académicas podem constituir à progressão profissional, a falta de identificação com a actividade profissional, a elevada responsabilidade associada ao exercício profissional e o fenómeno do *burnout* profissional, não existindo referência significativa a esta dimensão negativa por parte dos estudantes do AR. A relação entre a actividade profissional e a Psicologia é um aspecto igualmente digno de realce, na medida em que a maioria dos participantes M23 considera que existe alguma relação entre estas duas dimensões, enquanto que os estudantes do AR encontram uma ligação, embora menos explícita (salientam apenas as dimensões do contacto interpessoal e das aprendizagens proporcionadas pela actividade profissional). Quanto à interferência da profissão na Psicologia, todos os estudantes M23 entrevistados apoiam a ideia de que as competências adquiridas no (actual) contexto profissional serão úteis para responder às exigências do futuro exercício da profissão de psicólogo/a, enquanto que os estudantes do AR assinalam, especificamente, a ocorrência de *spillover* quanto a determinadas dimensões

(e.g., intuição, empatia, criatividade, organização e gestão do tempo, sentido de responsabilidade e capacidade para lidar com as pessoas, capacidade para ouvir os outros e desinibição social).

Relativamente ao *spillover* Psicologia-profissão, os M23 (que exercem actualmente uma actividade profissional) salientam o papel das competências adquiridas no âmbito da sua formação em Psicologia para uma melhor resposta aos desafios profissionais que surgem na sua actividade laboral.

Objectivo 3. Apurar quais as circunstâncias na base da apresentação de candidatura ao ES;

Quanto à motivação para o ingresso no ES (*cf.* Anexo IV Documento 3), (por vezes, e no caso dos M23, tendo mesmo chegado a registar-se tentativas anteriores de ingresso em Psicologia e em formações distintas desta área), os participantes M23 evocam razões de cariz pessoal (e.g., sentimento de monotonia e necessidade de se envolverem em novos projectos, frustração com a profissão e desejo anterior de ingresso no ES e/ou no curso de Psicologia e crescimento e independência dos filhos) e social (e.g., pressão social causada pelo ingresso dos seus amigos no ES ou no mercado de trabalho com uma formação superior). Os estudantes do AR também salientam razões pessoais na origem da sua motivação para o ingresso no ES (e.g., interesse pela aprendizagem, desejo e objectivo pessoal de ingressar no ES, vontade de exercer uma profissão diferenciada no futuro e expectativa das vivências académicas associadas ao ingresso no ES), bem como sociais (valorização social e prestígio associado a uma formação superior, enquanto expectativa incutida tanto familiar como socialmente). A alusão à preparação para as exigências associadas ao mundo profissional (apontada por alguns M23) e a ideia implicitamente generalizada dos AR de que é através do ES que o acesso ao mercado de trabalho para actividades profissionais diferenciadas está mais facilitado faz emergir a dimensão das razões profissionais como outra fonte motivacional para o ingresso no ES.

Relativamente aos apoios percebidos pelos estudantes para o seu ingresso no ES, emergem três fontes de apoio principais: o apoio familiar (o mais decisivo para os dois grupos), o apoio da entidade patronal (no caso dos participantes que exercem actualmente uma actividade profissional) e o apoio dos amigos e outros significativos (muito decisivo para o grupo dos AR).

Objectivo 4. Determinar quais as motivações para o ingresso, especificamente no curso de Psicologia e as razões da escolha da FPCEUP como instituição de ES a frequentar, compreendendo que acontecimentos, experiências ou figuras contribuíram para a

aproximação à área da Psicologia, bem como os sentimentos associados a este ingresso e os apoios percebidos.

Relativamente às motivações referidas pelos participantes para o seu ingresso no curso de Psicologia (*cf.* Anexo IV Documento 4), os participantes dos dois grupos referem um interesse anterior pela Psicologia (por vezes associado a experiências de vida mais intensas, bem como a figuras, experiências ou acontecimentos passados que os influenciaram no sentido da aproximação a esta área de conhecimento), o contacto anterior com a área (*e.g.*, envolvimento em actividades relacionadas com a Psicologia) e características pessoais que podem relacionar-se com os requisitos necessários ao exercício profissional da Psicologia. Entre as razões mais apontadas pelos participantes para o ingresso na FPCEUP estão as razões económicas, a proximidade do local de trabalho/residência, o prestígio da instituição e a influência de pessoas significativas. Quanto às razões pelas quais se tinham candidatado a outras instituições de ensino, os M23 referem a não obtenção de média de acesso suficiente para o ingresso na instituição de eleição (tal como os participantes do AR) e salientam a disponibilidade de ensino nocturno nesses outros estabelecimentos de ES.

Objectivo 5. Auscultar a opinião de todos os participantes acerca do regime de ingresso M23 e, no caso dos estudantes M23, de quais as vivências associadas às diferentes etapas do processo de ingresso;

Quanto ao regime de ingresso (*cf.* Anexo IV Documento 5), e em relação aos meios de divulgação, os participantes M23 apontam, para além da procura e da exploração individual de informação, fontes tais como familiares, amigos ou conhecidos e a comunicação social como meios de obtenção de informação acerca deste recente regime de ingresso no ES. Relativamente às etapas que fazem parte do processo de ingresso M23, os participantes M23 consideram-nas adequadas e estruturadas. Relativamente aos sentimentos de valência positiva, estes estão mais associados ao ingresso em si e não ao regime, enquanto em relação aos sentimentos de valência negativa existe algum receio/incapacidade de superar as exigências das etapas de ingresso, bem como algum desconforto experienciado na situação de entrevista, dada a formalidade da postura dos entrevistadores. Como sugestões/propostas para melhorar este regime de ingresso, os participantes M23 apontam aspectos relacionados com a informação (*e.g.*, necessidade de celeridade do processo de disponibilização de informação *online* no que respeita ao processo de candidatura) e o apoio institucional (*e.g.*, criação de um gabinete de apoio ao acesso aos M23, maior envolvimento por parte dos docentes neste processo).

Objectivo 6. Compreender o processo de adaptação ao curso de Psicologia, à FPCEUP e ao ES, tendo em conta as aprendizagens efectuadas, as decepções e surpresas sentidas, as estratégias de adaptação agenciadas, entre outros aspectos relacionados com o processo de adaptação;

Relativamente às mudanças de papel (e de identidade) despoletadas pelo ingresso no ES (cf. Anexo IV Documento 6) e pela vivência do “ser estudante universitário”, tanto os estudantes M23 como os do AR referem transformações muito positivas. Já a percepção dos outros relativamente à frequência universitária varia muito conforme a leitura que os participantes fazem do apoio que lhes é facultado por aqueles, podendo surgir representações positivas (sendo o ingresso no ES, que representa motivo de orgulho para todas as pessoas significativas, o factor transversal aos dois grupos) mas também ambivalentes. Uma divergência expressiva é o facto de o ingresso dos M23 no ES ser encarado sobretudo com admiração e os dos AR como uma realidade até certo ponto esperada.

Na sua generalidade, os participantes revelam-se satisfeitos com a qualidade da sua adaptação, bem como do acolhimento proporcionado pela instituição, salientando-se, no entanto, uma participação mais activa por parte dos estudantes do AR nas iniciativas/actividades de recepção e o desejo, por parte tanto de M23 como de AR, de um maior envolvimento por parte dos docentes neste processo de acolhimento. Quanto ao apoio que os estudantes sentem ter contribuído para uma melhor adaptação, aparece, à semelhança do que acontece para o apoio ao ingresso, o apoio familiar e de outros significativos (fontes mais importantes para os M23 e curiosamente menos referidas pelos participantes do AR), o apoio da entidade patronal (este apenas no caso dos M23 e com a garantia de não comprometimento do investimento profissional) e o apoio e disponibilidade dos docentes. Baseando-se na sua própria experiência de ingresso e nas aprendizagens subsequentes relacionadas com o ES, vários são os factores que, para os estudantes entrevistados, poderão contribuir para uma boa adaptação, entre os quais o mais valorizado para os dois grupos é o apoio e a criação de laços com os colegas (os do mesmo ano e os de anos anteriores). Valorizam, igualmente, as actividades da Associação de Estudantes, as actividades académicas praxistas (envolvimento na praxe e nas tunas) e as iniciativas da própria instituição, bem como o apoio dos colegas mais velhos, dos docentes e dos funcionários. Os M23 salientam a importância da experiência de vida, o envolvimento em actividades de recepção, aspectos específicos relacionados com o ingresso no ES (e.g., a consciencialização dos recursos a mobilizar para ingressar na faculdade, o ingresso no curso e na instituição pretendida) e com a permanência no ES [e.g., a continuidade do percurso académico, a sensação de bem-estar associada ao espaço físico, a relação com e a qualidade dos docentes (também apontada pelos estudantes do AR) e a proactividade na

procura de ajuda]. Já os participantes do AR enfatizam a autonomia académica e o acompanhamento de colegas do ensino secundário na transição para o ES.

Todos os estudantes dos dois grupos afirmam trazer consigo expectativas muito positivas relativamente ao ES, embora emerjam alguns desafios e dificuldades (por parte do grupo M23) de ordem maioritariamente académica (*e.g.*, necessidade de domínio de línguas estrangeiras, mobilização de competências de utilização das novas tecnologias e de gestão do processo de desenvolvimento de trabalhos em grupo, entre outros). De uma forma geral, todos os estudantes se revelam bastante agradados com alguns aspectos particulares inesperados relacionados com a instituição (instalações e serviços), o ensino (qualidade do corpo docente, interesse dos conteúdos leccionados, contacto com o ramo da investigação) e as relações interpessoais (docente-estudante e M23-AR). Curiosamente, quando referem as maiores decepções sentidas ao longo do processo de adaptação, os M23 salientam a competitividade entre alunos (AR e M23, entre si), enfatizando assim a competição intra-grupal existente. Em ambos os grupos se salienta a carga teórica (excessiva) do curso, os métodos de avaliação (*e.g.*, número excessivo de exames finais) e ineficiências do corpo docente (*e.g.*, excessiva demora na correcção das provas/exames), sendo que os M23 acrescentam a falta de interacção com outras áreas de saber, enquanto os colegas do AR salientam a relação (de afastamento) com os docentes, a postura pouco crítica e imatura dos estudantes/colegas e a falta de apoios (nomeadamente financeiros e sociais) aos estudantes do ES. Quanto às estratégias de integração adoptadas existe uma diferença qualitativa entre M23 e AR, sendo que os primeiros valorizam o contacto anterior e permanente com o meio académico e as interacções interpessoais (com M23 e AR) e, os últimos, o envolvimento em actividades académicas extra-curriculares (*e.g.* grupos académicos).

No que respeita às aprendizagens realizadas informalmente através do ingresso no ES, os M23 salientam as aprendizagens com implicações vocacionais a curto ou longo prazo, algumas mais técnicas e/ou instrumentais (*e.g.*, ao nível de metodologias de estudo, trabalho e pesquisa e recurso às novas tecnologias) e o proporcionar de uma visão/leitura mais “psicológica” da realidade, enquanto os estudantes do AR enunciam a oportunidade de crescimento pessoal e profissional que o processo de adaptação ao ES proporciona, as aprendizagens decorrentes do relacionamento com os pares, as resultantes do envolvimento em actividades académicas extra-curriculares, aprendizagens técnicas e/ou instrumentais (qualitativamente diferentes das apontadas pelos M23 porque mais associadas à dimensão da gestão do tempo e dos conteúdos programáticos), aprendizagens proporcionadas por outras oportunidades de formação paralelas e relacionadas com o comportamento dos pares.

Quanto aos factores que poderão proporcionar o sucesso no ES em termos adaptativos, os dois grupos referem os bons resultados académicos e determinadas características pessoais (tais como a manifestação de interesse e envolvimento na aprendizagem e em projectos académicos com o objectivo de produzir conhecimento, o pensamento crítico e reflexivo e a capacidade de gestão de tempo) na base deste sucesso, sendo que os M23 destacam ainda outras características pessoais da ordem dos valores pessoais positivos, da capacidade de organização do trabalho, persistência e dedicação, e do conhecimento/aprendizagens prévias. Os participantes do AR, por sua vez, salientam a atitude proactiva e permanentemente adaptada e competente, o espírito de iniciativa, a flexibilidade, a realização com a área de formação e a sociabilidade (no estabelecimento de relações interpessoais).

Assim, e na sequência do debate destas questões surgem, inevitavelmente, sugestões/reformulações que, na opinião dos participantes, poderão favorecer a qualidade da adaptação dos estudantes ao ES: os M23 referem a necessidade de um acompanhamento mais sistemático dos estudantes, um maior envolvimento e disponibilidade dos professores (dois aspectos igualmente defendidos no âmbito do processo de ingresso) e uma maior ênfase na temática do ingresso dos M23, enquanto que os estudantes do AR apontam igualmente a necessidade deste maior envolvimento dos professores, a divulgação, diversidade e articulação com grupos académicos-instituição para a organização e implementação de actividades de recepção, bem como aspectos mais pragmáticos, tais como a sinalização dos espaços.

Objectivo 7. Identificar os factores que, na opinião dos estudantes participantes, podem facilitar ou constituir um obstáculo a uma progressão académica bem sucedida;

Os factores que, na opinião dos participantes, poderão facilitar a progressão académica no ES (*cf.* Anexo IV Documento 7) são, invariavelmente, a vertente do sucesso académico (a mais preponderante), sendo que todos os outros factores enunciados parecem desenvolver-se num *contínuum*, existindo no pólo positivo, e sendo os factores mais destacados pelos dois grupos: o contacto/relação com os docentes, o estudo estruturado (e competências académicas) e a facilidade de trabalhar em grupo, a boa gestão de tempo e de recursos disponíveis, a motivação para a área de formação, interesse e implicação pessoal no projecto académico, o envolvimento noutras actividades e em formações complementares e o papel motivacional que os bons resultados académicos obtidos proporcionam no investimento académico continuado (percepção de auto-eficácia). Os estudantes do AR acrescentam, igualmente, a vertente da integração social e destacam a importância de metodologias de avaliação verdadeiramente contínuas.

As alternativas/propostas no sentido de enriquecer o processo de aprendizagem e melhorar a integração académica prendem-se com um maior envolvimento institucional na criação e divulgação de oportunidades formativas e de emprego adaptadas aos estudantes de todos os ciclos de formação (para os dois grupos), bem como a distribuição dos conteúdos programáticos por várias unidades curriculares para rentabilizar o processo de aprendizagem (para os participantes do AR).

Objectivo 8. Reflectir acerca das expectativas relacionadas com a estimativa de conclusão do curso, possíveis factores de desistência/abandono e visão da Psicologia enquanto domínio de eventual futuro exercício da actividade profissional;

No que respeita às expectativas futuras (*cf.* Anexo IV Documento 8) e quanto ao grau de formação, a maioria dos participantes (dos dois grupos) tenciona concluir o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre. Já quanto à previsão do número de anos para concluir o curso, todos os participantes do AR tencionam concluir nos cinco anos previstos, enquanto a maioria dos M23 estipula um prazo mais alargado. Quanto à área de especialização pretendida, a maioria dos estudantes dos dois grupos consegue já indicar uma tendência clara de escolha, inclinando-se os M23 a justificar as suas possíveis opções tendo como critério quer os seus gostos pessoais, quer o contexto profissional em que se inserem e os do AR apenas pelas motivações e gostos pessoais. Relativamente ao futuro exercício (ou não) da profissão de psicólogo, a maioria dos estudantes dos dois grupos assume essa intenção (quer recorrendo à criação do próprio emprego, no caso de alguns M23, quer à prossecução de uma carreira docente universitária, no caso de alguns AR). Quanto às circunstâncias que poderiam, eventualmente, contribuir para uma possível desistência do curso, as questões familiares e de saúde são apontadas pelos estudantes dos dois grupos, sendo que os do AR salientam igualmente questões financeiras e de oportunidades de formação ou de emprego mais aliciantes.

Objectivo 9. Explorar as implicações do ingresso no ES nos outros contextos de vida;

Relativamente às implicações do ingresso e frequência do ES nas várias esferas da vida (*cf.* Anexo IV Documento 10) os participantes referem, essencialmente, a interferência na vida familiar (*e.g.* M23: repercussões negativas como a menor disponibilidade de tempo; repercussões positivas como a ampliação do leque de temas de discussão em família; *e.g.* AR: aspectos negativos como o aumento dos conflitos inter-geracionais e a diminuição dos momentos de contacto familiar; aspectos positivos como a aproximação emocional), na actividade profissional (*e.g.* M23: pressão acrescida dada a necessidade de articulação do(s) papel/éis profissional/ais e de estudante, que causa um grande desgaste) e noutros contextos específicos (*e.g.* M23: as áreas de lazer são as mais sacrificadas; *e.g.* AR:

diminuição do contacto com os amigos de fora da faculdade e decréscimo de envolvimento nas actividades extra-curriculares a que se dedicavam). De salientar a quantidade de repercussões negativas apontadas, face aos poucos aspectos positivos enunciados (e apenas relativamente à dimensão familiar).

Objectivo 10. Perceber a natureza e qualidade da relação entre os estudantes M23 e os do AR, bem como as representações acerca dos estudantes e do regime de ingresso M23;

De uma forma geral, tanto estudantes M23 como os do AR consideram positiva a relação que se estabelece entre ambos (*cf.* Anexo IV Documento 9) – embora os M23 considerem, por vezes, mais difícil estabelecer esta relação com alguns jovens, dada a tendência que estes manifestam por interagir com pessoas da sua idade, e os estudantes do AR refiram a difícil aproximação devido a factores como a pouca oportunidade de interacção, a diferença de interesses e de idades e a menor disponibilidade de alguns colegas do AR em integrar os M23 –, sendo uma relação mais pautada pelo contacto social decorrente do contacto académico do que espontaneamente desencadeada por sentimentos de afinidade pessoal com o outro.

Quanto ao funcionamento das aulas, a maioria dos participantes M23 assinalam a diferença de postura, quer da parte de colegas (que demonstram curiosidade ou os vêem como referência/modelo) quer da parte dos docentes (através de uma “forma de estar” diferente) e o carácter mais dinâmico das aulas ao nível da discussão de temas e participação dos alunos, aspectos igualmente salientados pelos estudantes do AR, que referem ainda uma grande necessidade de participação nas aulas por parte dos estudantes mais velhos. De uma forma geral, os estudantes do AR manifestam-se concordantes e apoiantes relativamente a este regime de ingresso e possuem representações positivas acerca dos estudantes M23, embora ressalvem as possíveis dificuldades que estes irão encontrar na adaptação ao processo de ensino-aprendizagem. Já alguns M23 salientam a resistência que poderá existir por parte dos estudantes do AR em aceitar a sua presença no ES.

Objectivo 11. Confrontar o percurso universitário M23 com o do estudante do AR, clarificando as vantagens e desvantagens de cada um dos grupos e o possível fenómeno competitivo a registar aquando do ingresso no mercado de trabalho;

Quanto aos objectivos relativamente à formação académica e à percepção que, a esse nível, os estudantes numa condição têm relativamente aos estudantes do outro grupo (*cf.* Anexo IV Documento 9), os M23 entrevistados salientam as aprendizagens realizadas no contexto da formação superior (independentemente do tempo de conclusão do curso) e a formação numa área de interesse específica (neste caso ligada às Ciências Sociais e Humanas), percepcionando os estudantes do AR mais orientados para objectivos centrados

na conclusão do curso nos anos previstos (o que vai de encontro às auto-percepções dos entrevistados do AR), no alcance de médias altas que permitam um ingresso mais facilitado no mercado de trabalho e na aquisição da independência financeira em relação aos pais.

Relativamente aos aspectos em que os M23 poderão encontrar-se em desvantagem comparativamente aos estudantes do AR, tanto os M23 como os participantes do AR referem a menor disponibilidade de tempo para gerir as várias dimensões de vida, a quebra do ritmo académico e o domínio de conhecimentos muito dispersos e não especificamente úteis ao âmbito de formação, que poderão dificultar a aquisição de novos conhecimentos. Os M23 apontam, igualmente, a menor capacidade de memorização como factor desvantajoso. Relativamente aos factores que podem colocar os estudantes M23 em vantagem comparativamente aos do AR, os M23 entrevistados salientam a forma (mais ponderada) de estar e a experiência de vida, as competências adquiridas no decurso da actividade profissional que facilitam a integração de conteúdos académicos, a qualidade da relação com os docentes (três factores também referidos pelos estudantes do AR em relação aos M23), a aprendizagem “sem pressões” associadas aos resultados académicos e o “treino” diário de conciliação dos diferentes papéis de vida dada a indisponibilidade de tempo (indisponibilidade essa que, curiosamente, representa um factor desvantajoso apontado pelos participantes do AR relativamente aos M23). Os participantes do AR salientam, igualmente, a possibilidade dos M23 usufruírem de certos mecanismos institucionais facilitadores da progressão académica (e.g., facilidade de escolher horários e épocas especiais de avaliação). Quanto às vantagens comparativas dos estudantes do AR, as respostas dos participantes fazem o contraponto das dimensões identificadas como correspondendo à posição de desvantagem dos estudantes M23 e os do AR acrescentam a melhor facilidade e qualidade da sua integração pela maior disponibilidade para o envolvimento em actividades académicas extra-curriculares e a capacidade criativa.

De um modo geral torna-se difícil para os participantes posicionarem-se firmemente relativamente à temática da transição Universidade-Mundo do Trabalho, já que conseguem encontrar factores favoráveis à inserção na estrutura social de emprego tanto de uns como de outros. No entanto, e em relação aos factores que podem colocar os estudantes do AR em vantagem no acesso ao mercado de trabalho comparativamente aos estudantes M23, os participantes M23 salientam a questão da idade (tal como os do AR) e o privilegiar de pessoas que nunca tiveram uma actividade profissional por parte da entidade patronal, ao passo que os estudantes do AR consideram factores como a flexibilidade, disponibilidade, formação académica mais sólida, dinamismo, criatividade, objectivos de vida e de formação, melhores resultados académicos e mais oportunidades de ganhar experiência profissional na área. Relativamente ao que pode colocar um estudante M23 em vantagem no acesso ao mercado de trabalho, tanto M23 como os do AR referem a experiência de vida e de contacto

com o mercado de trabalho, a maturidade, a formação para além da académica e o facto de, em contextos específicos, poderem transmitir mais segurança e experiência aos seus clientes.

1. Algumas notas sobre a qualidade da integração

Ao nível dos indicadores do sucesso adaptativo no ES, os estudantes, através das suas opiniões, foram capazes de esboçar uma espécie de receita para o sucesso, que assenta em três dimensões/ingredientes fundamentais. São elas: (1) a *dimensão académica* (e.g., bases académicas sólidas, bons resultados académicos, capacidade de seleccionar o que é importante, trabalho, organização e gestão do tempo, assiduidade, capacidade de concentração); (2) a *dimensão científica e técnica* (e.g., envolvimento e interesse pelas temáticas, espírito crítico e pensamento reflexivo, alargamento do leque de interesses, vontade de produzir conhecimento, ansiedade em trabalhar na área de formação, rigor metodológico, capacidade de se adaptar às situações, perfil adequado às exigências da profissão, capacidade de aplicar os conhecimentos na prática); e, (3) a *dimensão pessoal e interpessoal* (e.g., bom senso, humildade, persistência, dedicação e capacidade de cumprimento de regras, orgulho, atitude proactiva e espírito de iniciativa, boa capacidade de estabelecer relações interpessoais e sociabilidade, flexibilidade ao nível das suas crenças, responsabilidade, empenho e realização com a área de formação).

Ao nível da qualidade da integração no ES, é visível através dos testemunhos dos participantes que, na sua maioria, os estudantes, e independentemente do regime de ingresso através do qual tenham acedido ao ES, se revelam bem integrados, constituindo esta, para eles/as, uma experiência única a todos os níveis. Ao longo do seu discurso, alguns participantes foram destacando algumas das vivências positivas que o ingresso e a consequente adaptação ao ES lhes proporcionou. Tais vivências, presentes nos excertos que se apresentam no anexo V (Tabela 4) podem ser vistas como elementos-chave do que representa o ES para cada um dos grupos estudados (e.g. «*Aquilo que eu penso sempre é “ainda bem que eu tenho a faculdade” que é a minha tábu de salvação! (risos) Portanto, eu como estudante sinto um prazer enorme, como disse adoro ter aulas, adoro ter os meus professores, adoro... pronto, o estudar às vezes é claro que horas de estudo cansam muito mas... refugio-me muito nisso, até às vezes para me aliviar e para me absorver e me aliviar em relação a outras situações, é um bocado as tais estratégias de coping (risos), é um bocado isso*» - M08, Professora de Dança, 1.º ano MIP).

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO(ÕES)

De seguida, apresenta-se um conjunto de reflexões acerca do estudo desenvolvido, evidenciando: (a) a discussão dos resultados encontrados através da análise dos dados recolhidos, recorrendo, sempre que possível, a dados da literatura que permitam ajudar a aprofundar a sua compreensão; (b) as limitações e contributos desta investigação para o estudo do fenómeno dos M23; (c) as implicações para futuras investigações acerca desta temática, com sugestões para estudos posteriores e propostas de intervenção que possam corresponder às necessidades emergentes desta população específica; (d) uma conclusão final, enfatizando a importância da presente investigação para a compreensão do fenómeno dos M23 no ES.

Discussão dos resultados

Relativamente aos resultados existem alguns aspectos a ressaltar e a reflectir, nomeadamente os que se prendem com as dimensões em torno das quais se procurou organizar as narrativas dos participantes e que se consideram especialmente relevantes para a compreensão do fenómeno em estudo.

Assim, e relativamente à trajectória profissional, o facto de as habilitações académicas poderem constituir para os M23 um sentimento negativo (uma vez que poderão representar um entrave à progressão profissional) poderá surgir como um dos factores preponderantes para a decisão da candidatura ao ES, na busca de uma maior valorização curricular e, consequentemente, profissional (embora tal aspecto não seja enfatizado por estes estudantes quando mencionam as razões para esta sua decisão). A este propósito, Pires (2002) defende mesmo que “o reconhecimento pessoal (“por si” e/ou “para si”) inscreve-se numa lógica formativa, de auto-avaliação, de tomada de consciência e apropriação pessoal dos saberes”, sendo que “esta tomada de consciência pode permitir um melhor posicionamento e progressão da pessoa, tanto no sistema escolar/formação, como no mundo profissional (enquanto potenciador da “empregabilidade”), como ainda na sociedade em geral.” (p.524).

Quanto à relação entre a actividade profissional e a Psicologia e ao facto de os M23 encontrarem uma ligação mais explícita entre estas dimensões, relativamente aos participantes do AR, a grande diferenciação das percepções dos dois grupos poderá estar associada ao tipo de experiências profissionais vividas. Assim, e no que respeita à interferência da profissão na Psicologia, todos os estudantes M23 entrevistados apoiam a ideia de que as competências adquiridas no (actual) contexto profissional serão úteis para responder às exigências do futuro exercício da profissão de psicólogo/a, aspecto que poderá representar um preditor para a escolha do curso de Psicologia, uma vez que estes adultos

poderão, eventualmente, sentir-se mais capacitados para corresponder aos desafios desta área de formação. No entanto, parece importante que as instituições estejam igualmente preparadas para dar resposta a estes anseios. Tal como assinala Pires (2002), “A valorização das aprendizagens construídas em situações profissionais e de vida, mais amplas, para além dos contextos formais de educação/formação, implica [...] o recurso a novas práticas de avaliação que não as tradicionais, de forma a contemplarem a multiplicidade e a complexidade destas aquisições” (p.525).

Quanto à motivação para o ingresso no ES, as razões pessoais, sociais e profissionais evocadas pelos participantes M23 parecem revestir-se de um desejo intrínseco e bastante ponderado e solidificado, a par de alterações contextuais relacionadas com o mundo laboral e o contexto familiar. As razões que os estudantes do AR apresentam como motivações para o seu ingresso parecem estar de acordo com os motivos referidos na literatura, ainda que relativamente a outras formações (e.g., estudo com estudantes do 1.º ano de Engenharia de Tavares (2008) e estudos de Astin (1993) sobre as questões do ES no contexto americano). Assim, na origem da sua motivação para o ingresso no ES estão factores pessoais (e.g., interesse pela aprendizagem, desejo e objectivo pessoal de ingressar no ES, vontade de exercer uma profissão diferenciada no futuro e expectativa das vivências académicas associadas ao ingresso no ES), sociais (valorização social e no prestígio associado a uma formação superior, enquanto expectativa incutida tanto familiar como socialmente) e profissionais (e.g., é através do ES que o acesso ao mercado de trabalho para actividades profissionais diferenciadas está mais facilitado).

Relativamente às fontes de apoios percepcionadas pelos estudantes para o seu ingresso no ES, também estas parecem consistentes com o que a investigação tem vindo a defender [e.g., Tavares (2008) enfatiza, para os estudantes do AR, as mesmas dimensões encontradas neste estudo], salientando-se o apoio familiar (o mais decisivo para os dois grupos), o apoio da entidade patronal (no caso dos participantes que exercem actualmente uma actividade profissional) e o apoio dos amigos e outros significativos (muito decisivo para o grupo dos do AR). Este posicionamento poderá justificar-se pelas características dos contextos em que se movem os participantes de cada subamostra (os M23 dividem mais o seu tempo entre a família e o trabalho e os do AR privilegiam mais o contacto social com os pares).

Quanto ao regime de ingresso e em relação às etapas que fazem parte do processo de ingresso M23, os participantes M23 consideram-nas adequadas e estruturadas, provavelmente por irem de encontro às suas expectativas e valorizarem dimensões que, a seu ver, poderão colocá-los em vantagem (nomeadamente no que respeita à entrevista e análise curricular), proporcionando a livre expressão de ideias e conhecimentos (formatação

e critérios de correcção do exame²). As sugestões/propostas que apresentam no sentido de melhorar este regime de ingresso relacionam-se com a falta de informação (e com a falta de celeridade na sua disponibilização), bem como com o deficitário apoio institucional (e.g., daí sugerirem a criação de um gabinete de apoio ao acesso aos M23 e um maior envolvimento por parte dos docentes neste processo). De resto, e relativamente ao primeiro apontamento, parece existir já um grande esforço por parte das instituições em divulgar amplamente este recente regime de ingresso, quer através da comunicação social (recorrendo a testemunhos de estudantes que já ingressaram por esta via), quer através da divulgação desta oportunidade de acesso através dos *sítes* institucionais, salientando-se a clareza e a acessibilidade à informação que hoje em dia já proporcionam (tendo sobretudo em conta as dificuldades que este tipo de população muitas vezes manifesta no recurso às novas tecnologias).

Relativamente às mudanças de papel (e de identidade) despoletadas pelo ingresso no ES e pelas exigências de “ser” ou “tornar-se” estudante universitário, e embora tanto os estudantes M23 como os do AR refiram transformações muito positivas [facto que, em relação aos estudantes do AR a literatura confirma – a “entrada para a Universidade representa não só o início de um novo ciclo na trajectória académica discente, mas também a conclusão de uma etapa bem sucedida de um projecto de vida (que, frequentemente, se assumiu como um verdadeiro sonho)” (Tavares, 2008, p.298)], a percepção dos outros relativamente à frequência universitária pode, no entanto, variar muito conforme a leitura que os participantes fazem do apoio que lhes é facultado pelos significativos e que se prende, muitas vezes, com as representações/estereótipos sociais relativamente ao que é esperado em cada etapa do ciclo vital.

Na sua generalidade, os participantes revelam-se satisfeitos com a qualidade da sua adaptação, bem como com o acolhimento proporcionado pela instituição, salientando-se, no entanto, uma participação mais activa por parte dos do AR nas iniciativas/actividades de recepção, como também se constata no estudo de Tavares (2008). O menor envolvimento dos M23 poderá dever-se, mais uma vez, à sua indisponibilidade temporal para a participação neste género de actividades, mas também se poderá dever ao facto de não desejarem uma tão grande exposição pessoal (tanto devido a características pessoais, como devido à sua maior idade, como até à menor representatividade dos estudantes desse regime especial de ingresso). O desejo, salientado pelos dois grupos de um maior envolvimento por parte dos docentes neste processo de acolhimento faz emergir uma necessidade transversal ao processo de ingresso (no caso dos M23) e a todo o processo de

² De salvaguardar que esta é a realidade em que se movem os estudantes que se propõem especificamente ao ingresso no curso de Psicologia da FPCEUP, pelo que não se conseguirá extrapolar esta constatação a cursos/instituições que não valorizem os mesmos parâmetros.

adaptação (aspecto defendido pelos dois grupos). Reforça-se, assim, a importância do papel dos docentes no apoio aos estudantes, sejam eles mais jovens ou mais “experientes”, como frisa Almeida (2002), ao constatar que uma relação pedagógica formal e distante, apelando pouco à componente afectivo-emocional, dificulta todo o processo de ajuste professor-aluno, dado que impede o conhecimento dos alunos e, consequentemente, a detecção das suas dificuldades.

Quanto às fontes de apoio que os estudantes sentem ter contribuído para uma melhor adaptação ao ES, aparece, à semelhança do que acontece relativamente ao processo de ingresso, o apoio familiar e de outros significativos (fontes mais importantes para os M23 e, curiosamente, menos referidas pelos do AR, talvez pelas expectativas que já possuem em relação ao ingresso, vendo-o como algo até certo ponto previsível e esperado), o apoio da entidade patronal (este apenas no caso dos M23 e com a garantia de não comprometimento do investimento profissional), o apoio e disponibilidade dos docentes, o apoio e a criação de laços com os colegas da faculdade³ (com os colegas de ano, que se encontram na mesma situação, logo com os quais existe um maior grau de identificação, e com os colegas de anos mais avançados, já que poderão servir de modelo/guia ao longo desta trajectória académica), as actividades académicas praxistas e não-praxistas e as iniciativas da própria instituição, bem como o apoio dos funcionários. A este propósito Tavares (2008) encontra, para os estudantes do AR, que “a dimensão relacional assume especial relevância num período desenvolvimental em que as tarefas interpessoais são protagonistas. A relação com os docentes, pares e restante comunidade académica, bem como com a família e outros representativos, tendem a ser fundamentais para o sentimento de integração do estudante universitário, permitindo-lhe por diferentes mecanismos (de identificação ou mesmo de oposição, por exemplo, afirmar-se enquanto ser relacional, simultaneamente igual e distinto dos restantes (Relaciono-me, Logo Existo...) ...]” (p.493). Os M23 salientam a importância de aspectos da esfera individual/pessoal para ultrapassar este desafio integrativo, enquanto que os participantes do AR enfatizam a autonomia académica e o acompanhamento de colegas do ensino secundário na transição para o ES.

Embora as expectativas em relação ao ES sejam muito positivas, os desafios e dificuldades emergentes por parte do grupo dos M23 prendem-se com factores de ordem maioritariamente académica (talvez porque interromperam os seus estudos formais já há algum tempo e por algum tempo), contrastando esta circunstância com o facto de os do AR não fazerem referência a esta dimensão, o que talvez se explique pelo facto de o ES estar ainda muito direccionado e adaptado às necessidades e metodologias desta população mais

³ Astin (1993) defende o papel da relação com os pares no contexto universitário, enfatizando, tal como Tavares (2008), dimensões como a identificação e a afiliação enquanto promotores da aceitação.

jovem e massiva que ingressa no ES (sendo muito semelhante ao modelo tradicional em vigor no sistema de ensino regular até ao 12.º ano). Apesar de esforços tenderem a ser realizados no sentido de adaptar melhor o ES aos M23, são ainda os M23 que têm de realizar grande parte deste esforço de adaptação, o que não será um aspecto necessariamente negativo, tendo em conta as aprendizagens que poderão decorrer da resposta a esta necessidade. No entanto, a atenção, por parte das instituições, a algumas necessidades mais particulares desta franja populacional poderá representar uma mais valia para as próprias instituições no sentido do seu próprio desenvolvimento e actualização.

Os M23 apontam com agrado alguns aspectos particulares relacionados com a instituição, como a qualidade do ensino e as relações interpessoais mas referem, no entanto (e à semelhança dos participantes do AR) algumas decepções sentidas ao longo do processo de adaptação. A este respeito, Tavares (2008) defende que “as dificuldades e os desafios são necessários, porque se assumem como potenciadores de um adequado desenvolvimento pessoal, daí a importância de um justo equilíbrio entre o apoio e o desafio (na senda de Vigotsky) que ajuda o «caloiro» na sua gestão de tensões com que se vê confrontado, sem contudo lhe retirar a responsabilidade pelas suas opções de vida” (p.495/496). Parece ser importante repensar estes aspectos, se mais não for pelo facto de, tal como Amaral (2002) afirma, “a clientela do ensino superior ser hoje muito mais heterogénea”. Com efeito, as instituições de ensino (neste caso universitário) revelam ainda pouca sensibilidade em relação a este novo público, mais diversificado, sendo que, aparentemente, a universidade não se soube adaptar às necessidades específicas de todos os que hoje fazem parte do corpo estudantil. Os métodos de ensino continuam, em muitos casos, a ser os clássicos, sendo que, muitas vezes, só se adoptam tecnologias mais avançadas “quando o docente entende que isso lhe dá menos trabalho” (p.35) o que leva alguns autores (e.g., Amaral, 2002, p. 35) a apelidar estes docentes de “morcegos da pedagogia”⁴. Neste sentido, Almeida (2002) defende que seja assegurada a pertinência e a actualidade dos *curricula*, a reformulação das metodologias de ensino-aprendizagem e a disponibilidade dos docentes para proporcionarem aos seus estudantes um acompanhamento tutorial, recorrendo, para isso, à organização de programas aliciantes mas realistas para fixar os estudantes à sua área de formação (seminários e visitas de estudo, por exemplo), proporcionando relações pedagógicas de proximidade e um trabalho autónomo mas cooperativo, rentabilizando espaços e reforçando o apoio social que os participantes tanto referem necessitar.

⁴ Segundo o mesmo autor, os “morcegos da pedagogia” são os professores que passam os acetatos a grande velocidade (e em sala obscura) porque, em princípio, essa estratégia lhes daria menos trabalho do que estarem a preparar as aulas.

Assim, os estudantes mostram-se, de uma forma geral, bastante cientes da realidade académica que os envolve, apontando sugestões no sentido de melhorar algumas dimensões, estejam elas relacionadas com o funcionamento institucional, com as dinâmicas interpessoais da comunidade estudantil ou com a mudança de atitudes e comportamentos individuais. Tal parece, efectivamente, revelar que estes participantes não se encontram alheios ao que se passa no seu contexto académico.

Quanto às estratégias de integração adoptadas existe uma diferença qualitativa entre os M23 e os do AR, sendo que os primeiros valorizam o contacto anterior e permanente com o meio académico (aspecto até certo ponto previsível dado o grande obstáculo das dificuldades académicas enunciado pelos M23) e as interações interpessoais (entre M23 e AR, dado a rede que estas relações podem constituir tanto na adaptação de nível mais relacional como académico) e os últimos o envolvimento em actividades académicas extra-curriculares, porque à partida os colocará mais em contacto com os colegas do ES e permitirá o aprofundamento das relações interpessoais. Enfatiza-se, assim, a ideia de que “os afectos, os sentimentos de pertença e de partilha têm aqui [na Universidade] a sua maior aplicação. Trata-se de um universo de afinidades electivas que se cria nos interstícios da organização escolar, tendo o seu principal espaço nos intervalos, nos corredores, na sala de convívio ou na cantina. O que está para além das aulas e que justifica muitas vezes as próprias aulas” (Tavares, 2008, p.487).

No que respeita às aprendizagens realizadas informalmente através do ingresso no ES, a opinião emitida tanto por M23 como por estudantes do AR parece ir de encontro ao que Tanner e Tanner (1987: 38, *cit. in* Vilhena, 1999) defendem: “as aprendizagens colaterais respeitantes a atitudes, valores e apreciações” podem assumir um papel preponderante e com repercussões muito mais transversais do que grande parte da informação factual que o ensino difunde mais ou menos através do plano formal de estudos, o que se mostra consonante com a importância atribuída pelos participantes a estas oportunidades.

Relativamente à progressão académica, os factores enunciados são qualitativamente semelhantes aos encontrados para o sucesso da adaptação (e diferentes consoante o grupo, dado que os participantes valorizam aspectos distintos), o que permite concluir que tanto os M23 como os estudantes do AR consideram que a qualidade da integração poderá prever a qualidade da progressão académica em contexto universitário, tal como encontrado por Tavares (2008). As alternativas/propostas no sentido de enriquecer o processo de aprendizagem e melhorar a integração académica prendem-se com factores institucionais (para os dois grupos), o que denota a semelhança de objectivos para a frequência do ES (ao nível dos resultados a longo prazo e não do processo para os alcançar, dado que os M23 antecipam, por exemplo, a necessidade de mais anos para

conclusão do curso, que está, muitas vezes, relacionada com a dificuldade de articulação dos diferentes papéis de vida) e para o posterior exercício profissional, sendo que os estudantes do AR destacam ainda factores ligados à (re)organização curricular.

Relativamente às implicações do ingresso e frequência do ES nas várias esferas da vida, os participantes referem essencialmente repercussões negativas no que respeita à articulação do ES com o contexto familiar, profissional (no caso dos M23) e noutros contextos específicos (como por exemplo o lazer), muito associadas, no caso dos M23, à disponibilidade temporal, e no caso dos participantes do AR, decorrentes das implicações da etapa desenvolvimental que atravessam (e.g., aumento dos conflitos inter-geracionais). Os aspectos positivos prendem-se sobretudo, e no caso dos dois grupos, com a qualidade do contacto familiar. Por se compreender que a área laboral, e no caso dos M23, interfere activamente nas outras duas dimensões, pode estabelecer-se um esquema relacional ilustrativo destas dinâmicas.

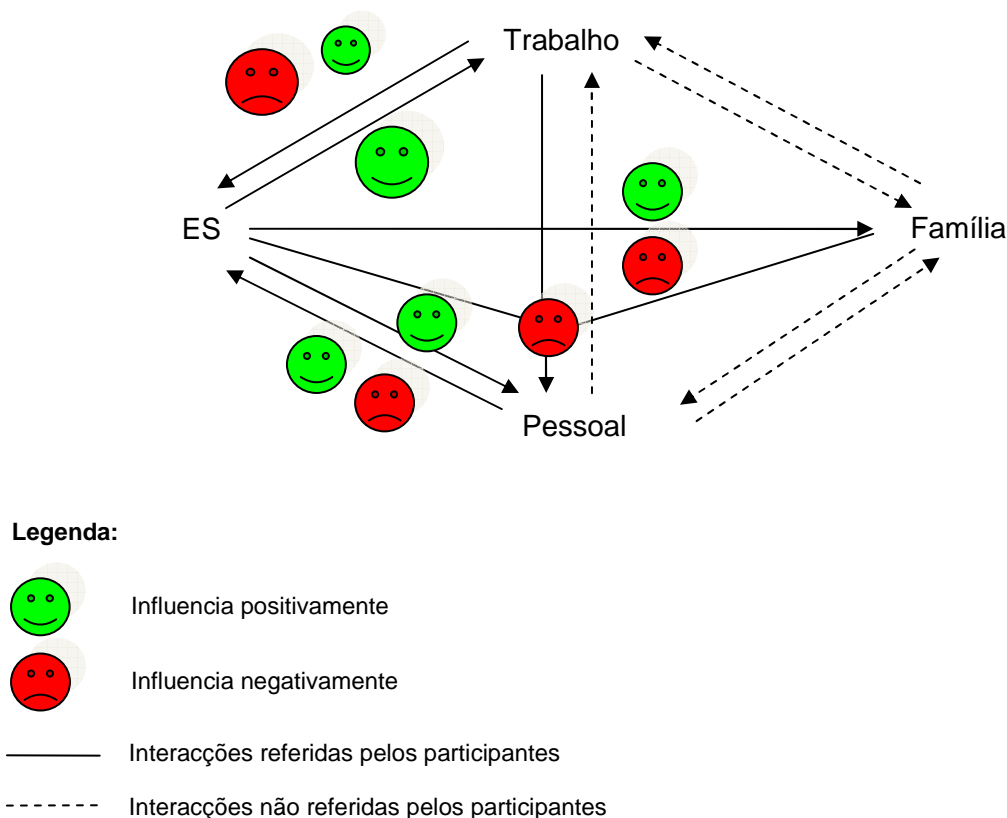


Figura 1. Proposta de esquema explicativo das interações entre as dimensões pessoal, laboral, familiar dos estudantes e a frequência do ES

Assim, no confronto da actividade profissional com a vida académica e salientando a vertente negativa desta interacção neste sentido, a actividade profissional assume sempre prioridade, mas também poderá ter algum impacto positivo, já que poderá proporcionar um contexto privilegiado de aprendizagem de competências úteis para a Psicologia, bem como

servir de motivação ao ingresso. O nível pessoal deste conflito pode surgir sacrificado, pois não pretendendo abdicar das obrigações laborais e tentando corresponder às exigências académicas, os adultos acabam, inevitavelmente, por deixar a dimensão pessoal para plano secundário (e.g., horas de sono) na tentativa de articular estes contextos. No entanto, o ES pode ter um impacto positivo na dimensão pessoal, já que contribui activamente para a realização do *self* e constitui uma nova ambição ocupacional podendo, ao mesmo tempo, proporcionar algum sentimento de insegurança face aos novos desafios. Já o nível pessoal poderá, igualmente, influenciar (positiva ou negativamente) a qualidade da adaptação ao ES, consoante as características pessoais (nomeadamente de personalidade) manifestadas pelos adultos, a preponderância que os factores de natureza pessoal assumiram na decisão de ingresso e o sentimento de medo face à perspectiva de “regressar à escola” após tantos anos de ausência. O ES pode, igualmente, assumir-se como um contexto positivamente influente no contexto profissional, quer ao nível da valorização desse contexto, quer pelas competências adquiridas em contexto de formação que se revelam úteis para o exercício profissional. Por seu lado, a dimensão familiar é um aspecto que, ao articular-se com a dimensão académica e profissional, pode, igualmente, produzir impacto negativo, quando existe a percepção de que o tempo não chega para articular todos os deveres e responsabilidades (especialmente no caso dos adultos mais “jovens”, com filhos ainda em idade escolar), ou positivo, quando o ES representa uma solução saudável para a ocupação do tempo anteriormente dedicado à família (no caso dos adultos menos “jovens”, já com filhos autónomos), podendo representar ainda uma saída para o sentimento de “ninho vazio” (McIver, 1937 *cit. in* Nichols, 1984) aproveitando-se esta fase da vida para investir num projecto que, eventualmente, tenha sido adiado.

As implicações a tracejado representam interações relativas a âmbitos que não foram referidos pelos participantes, nem explorados por este estudo, pelo que não era dado relevo a essas dimensões. Todavia, salvaguarda-se a extensa discussão em torno destas temáticas no seio da comunidade científica, nomeadamente ao nível das teorias de *spillover*. Quanto ao modo como o contexto familiar poderá influenciar o ES no caso destes estudantes M23 (positiva ou negativamente), esta relação não é clara, revelando-se por isso pertinente a investigação adicional relativamente ao tema.

Assim, os resultados obtidos através dos testemunhos dos estudantes M23 vão, de uma forma geral, no sentido dos modelos do conflito e da facilitação propostos por Marks (1977 *cit. in* Nascimento, 2007), que explicam a interacção entre a vida familiar e o exercício da actividade profissional, representando o primeiro a assunção de que os indivíduos têm uma quantidade limitada de recursos (tempo e a energia, por exemplo), o que implica que quantos mais recursos são dedicados a um domínio, menos estão disponíveis para o outro, e o segundo, que defende que uma vez que os recursos são abundantes e flexíveis, mesmo

quando uma quantidade considerável é dedicada a um domínio, os outros não têm necessariamente de ficar desprovidos de recursos. A participação em domínios fora do trabalho não será, assim, prejudicial e pode inclusivamente influenciar de forma positiva o desempenho laboral. Tal deve-se ao facto de actividades extra-trabalho poderem desenvolver capacidades e perspectivas úteis para o trabalho e se estes domínios forem fonte de gratificação (tal como o ES parece ser para estes adultos), a energia disponível para lhes dedicar desmultiplica-se de modo a que nenhum seja sacrificado.

Relativamente ao que poderá colocar os M23 em desvantagem comparativamente aos estudantes do AR salienta-se a menor disponibilidade de tempo para gerir as várias dimensões de vida, a interrupção do percurso académico e o domínio de conhecimentos muitos dispersos e não especificamente úteis ao âmbito de formação, que poderão dificultar a aquisição de novos conhecimentos, daí que, como defende Pires (2002), “os referenciais e as práticas da educação/formação de adultos, que frequentemente reproduzem o modelo tradicional de ensino/aprendizagem, terão necessariamente que evoluir tanto no plano epistemológico, como teórico, como metodológico, de forma a poderem respeitar as dinâmicas necessárias para a continuação do processo de Educação/Formação ao Longo da Vida” (p.568), de modo a facilitar “a participação efectiva dos adultos: os horários flexíveis e os estudos a tempo parcial, a formação à distância, a par com condições particulares de financiamento” (p.542). Relativamente aos factores que podem colocar os estudantes M23 em vantagem comparativamente aos do AR, salienta-se a forma (mais ponderada) de estar e a experiência de vida, as competências adquiridas no decurso da actividade profissional que facilitam a integração de conteúdos académicos e a qualidade da relação com os docentes. Curiosamente, o “treino” diário de conciliação dos diferentes papéis de vida dada a indisponibilidade de tempo apontado como uma desvantagem dos M23 na visão dos do AR (por imaginarem ser um equilíbrio difícil de conseguir), constitui uma vantagem na perspectiva dos M23, que vêem nesta “ginástica” diária a oportunidade de desenvolvimento de competências de gestão de tempo úteis a diversos níveis.

No que respeita à temática da transição Universidade-Mundo do Trabalho, encontram-se factores favoráveis à inserção na estrutura social de emprego tanto de M23 como de AR. No entanto, e em relação aos factores que podem colocar os estudantes do AR em vantagem no acesso ao mercado de trabalho comparativamente aos estudantes M23 salienta-se, principalmente, a questão da idade. A experiência de vida e de contacto com o mercado de trabalho valorizados por ambos os grupos está de acordo com a perspectiva de Knight e Yorke (2004, p. 27-28) quando defendem que, para além dos conhecimentos e capacidades específicos de uma dada área disciplinar, são também aspectos integrantes da empregabilidade as *qualidades pessoais* (e.g., adaptabilidade, iniciativa, auto-confiança), *competências-chave* (e.g., numeracia, análise crítica, criatividade, apresentações orais,

comunicação escrita) e *competências processuais* (e.g., literacia informática, resolução de conflitos, resolução de problemas, tomada de decisão).

Seguidamente apresenta-se um esquema-resumo integrativo das interacções entre as dimensões mais focadas pelos participantes M23 ao longo das entrevistas e que foram já anteriormente apresentadas e discutidas, embora em articulação com os resultados encontrados para os estudantes do AR. Assim, tenciona-se dar uma visão mais sistemática das interacções encontradas especificamente no caso dos M23.

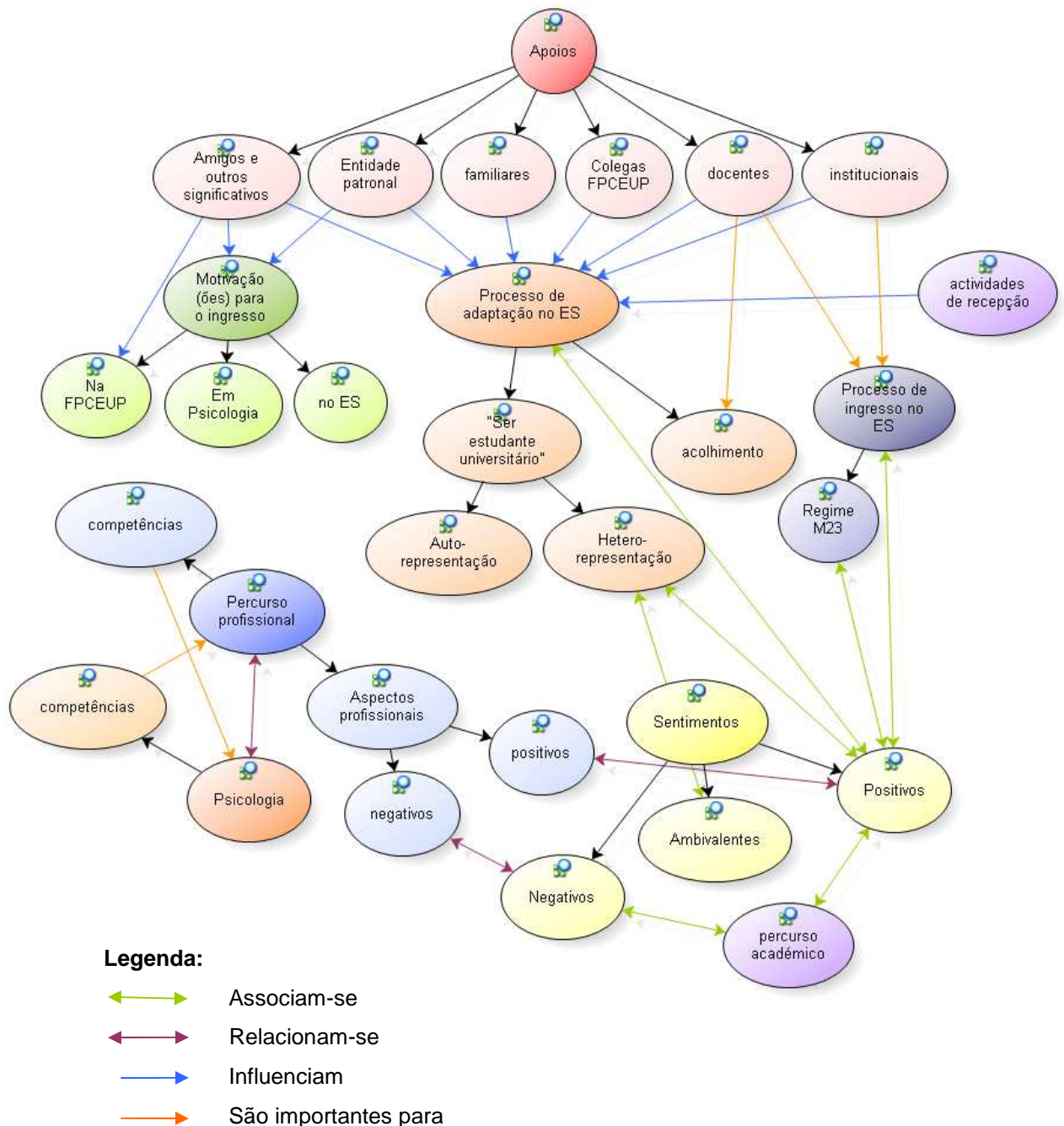


Figura 2. Proposta de esquema-resumo integrativo das interacções entre as diferentes categorias usadas na codificação dos dados da entrevista aos estudantes M23

Limitações e contributos do estudo: Implicações para a investigação futura

De uma forma geral, esta investigação parece cumprir os propósitos para a qual foi delineada, tendo-se encontrado resultados bastante expressivos e que correspondem ao que se demonstra mais pertinente quando se trata de descrever e analisar a temática do acesso dos M23 ao ES. Os objectivos estipulados para a investigação conseguiram encontrar resposta nos dados recolhidos, salientando-se assim a sua pertinência e o contributo que assumem para o avanço na compreensão deste fenómeno. A metodologia adoptada revelou-se adequada, tanto ao nível da amostra escolhida (contrapondo estudantes M23 com os do AR), como da abordagem adoptada, que permite uma melhor compreensão do fenómeno em toda a sua extensão, bem como a definição de categorias importantes que poderão servir de base a estudos subsequentes. A entrevista, para além de servir os propósitos da investigação, representou em certa medida um contexto privilegiado de catarse e compromisso no investimento académico, especialmente no que respeita aos estudantes M23, se bem que os estudantes do AR também tivessem destacado a riqueza da experiência, não só pela partilha das suas vivências como também pelo apelo feito à reflexão e crítica de um tema (a presença de estudantes adultos na Universidade) acerca do qual ainda não possuíam uma opinião solidamente fundamentada. O facto de tanto o ingresso como a integração no ES serem uma realidade próxima para o entrevistador, poderá constituir uma mais-valia para a investigação, na medida em que o “aproxima” do fenómeno e dos intervenientes (tendo facilitado a própria relação ao nível do contexto de recolha de dados, que permitiu uma postura de abertura e revelação genuína de vivências por parte dos participantes). Pode, no entanto, constituir igualmente um obstáculo, dada a possibilidade de enviesamento de perspectiva proporcionada por este contacto próximo com a realidade em estudo. Ao longo de todo o processo de recolha e análise de dados, existiu, porém, o cuidado de garantir imparcialidade em todos os momentos, recorrendo frequentemente à opinião da orientadora e, a título mais pontual, a colegas (psicólogos em formação) para partilha de opiniões e questionamento de ambiguidades, salvaguardando sempre o anonimato da identidade dos participantes e a confidencialidade de algumas informações veiculadas.

Ao nível dos instrumentos utilizados e tendo em conta que tanto a Ficha de Caracterização Sociobiográfica como os Guiões de Entrevista para M23 e AR foram propositadamente elaborados para esta investigação, não obstante o cuidado tido na sua reformulação após testagem prévia junto de representantes do público-alvo, considera-se que estes instrumentos podem ainda ser melhorados. No caso concreto da entrevista, considera-se pertinente a clarificação da questão 4.2. e as várias dimensões da questão 4.3. (cf. anexo II), no sentido de diminuir a ambiguidade da mesma e, dessa forma, minimizar a possibilidade de várias interpretações em relação ao que é solicitado aos entrevistados. No

que respeita ao Guião seria, ainda, de todo o interesse acrescentar uma ou outra questão de carácter mais crítico relativamente à própria entrevista, como por exemplo “Gostaria de acrescentar alguma informação relativamente a algum dos temas que abordámos ao longo da entrevista ou alguma observação pessoal que não tenha tido oportunidade de fazer?”; “Que outras questões pensa que teriam sido importantes discutir e que não foram abordadas?”. De igual modo, no caso dos estudantes do AR, fica a sensação de que poderia ter sido útil uma breve apresentação do regime de ingresso para os M23, introdutoriamente ao último grande grupo de questões (Representações acerca dos estudantes M23), uma vez que muitos deles revelaram desconhecer as características desta via especial de acesso ao ES. Assim que se constatou essa necessidade, houve a preocupação de facultar algumas informações acerca do concurso para M23 mas admite-se que a transmissão dessas informações poderia ser preparada e efectuada de modo mais uniforme e sistemático. Salientam-se, no entanto, as potencialidades da abordagem metodológica adoptada, que permitiram uma recolha de dados em profundidade muito mais rica ao nível do conteúdo e que, tal como já foi referido, permitiu que as entrevistas se constituíssem como espaço catártico para alguns participantes (mais concretamente, um participante M23 e uma estudante do AR), nomeadamente de compromisso de reinvestimento académico (no caso do primeiro) e de auto-revelação, expressão de sentimentos e *insight* (no caso da segunda).

Uma vez que a presente investigação se centrou no estudo da integração dos estudantes M23 no contexto de apenas uma das unidades orgânicas da Universidade do Porto, sugere-se a replicação do estudo (neste formato ou com um plano metodológico diferenciado – quantitativo ou quantitativo-qualitativo) noutras Faculdades desta e de outras Universidades de modo a que se torne possível averiguar a existência de diferenças na motivação para o ingresso no ES e nos projectos dos estudantes M23 em função da área de formação. Ressalva-se que a dimensão reduzida da amostra se explica pelo universo também ele reduzido de onde foi extraída, dado o número de vagas disponíveis para M23 desde a entrada em vigor deste regime. Seja como for, lendo a investigação no quadro de uma abordagem qualitativa, em que se pretende proceder a análises mais em profundidade do que em extensão, a dimensão amostral não constitui uma limitação digna de nota. Contudo, numa segunda fase e uma vez que já estão apurados alguns dos factores (porventura os mais significativos) que contribuem para a compreensão do fenómeno, talvez o alargamento do âmbito da investigação a estudantes de outras formações superiores e de outros estabelecimentos de ensino nacionais permitisse alargar o entendimento das diferenças entre os estudantes M23 entre si e comparativamente aos do AR. De igual modo, poderia mostrar-se interessante a auscultação de estudantes do AR que tenham ingressado no ES antes da entrada em vigor do regime M23, de forma a apurar o impacto que a entrada deste contingente especial de candidatos trouxe à comunidade estudantil.

Adicionalmente, e uma vez que são várias as figuras que integram o contexto universitário, poderia revelar-se interessante apurar a opinião dos docentes, por exemplo, em relação a esta temática do acesso ao ES de adultos M23, através de uma abordagem qualitativa, de forma a compreender as suas percepções em relação ao seu papel, tanto ao nível do ingresso, como da adaptação e da progressão académica, bem como a forma como procuram e/ou tendem a interagir e a lidar pedagogicamente com estes “novos” estudantes nos tempos de contacto presencial e não presencial.

Em relação ao debate que opõe a oferta formativa de instituições públicas à das privadas, há que ter em conta que a escolha de instituições privadas para o ingresso no ES é uma prática cada vez mais corrente, principalmente tendo em conta que representam uma alternativa para aqueles estudantes que, por algum motivo, não conseguem ingressar no curso pretendido em instituições públicas. Magalhães (2001) salienta que *“private institutions were important factors in the expansion of Portuguese higher education, because they provided a large number of places and because in so doing they made it possible for the public sector to grow more consistently.”* (p.314) mas aponta igualmente o dedo a estas instituições pelo facto de oferecerem, massivamente, os designados “cursos económicos” como sejam os das áreas das Humanidades, já que requerem um significativamente menor investimento ao nível das infra-estruturas educacionais e de investigação, o que se traduz numa rentabilidade financeira muito maior. Torna-se assustador pensar que, a nível nacional e tal como salienta Magalhães (2001), *“60% of the students in the private sector are concentrated in the areas of the Social and Behavioural Sciences, Management and Law, as against 25% in the public sector.”* (idem, p.315), justificando, assim, o elevado número de instituições de ensino universitário privado com a oferta do curso de Psicologia. Esta realidade, tal como os participantes afirmaram, poderá trazer implicações, nomeadamente ao nível do acesso ao mercado de trabalho, pelo que seria importante auscultar opiniões de estudantes M23 e do AR que ingressam em instituições privadas de ES, numa tentativa de perceber a existência (ou não) de diferenças comparativamente ao que é vivenciado por ambos em instituições públicas.

Quanto aos “protagonistas da história”, os estudantes M23, há que ter em conta que estes são, para além de adultos, uma massa heterogénea de vivências e experiências – são, antes de mais, e na sua maioria, estudantes em *part-time*, conceito adoptado pelo governo britânico tendo por base a concepção de um programa no âmbito do “White Paper” (em 1987), implementado para fazer face ao decréscimo de estudantes a ingressar no ES e que proporcionava a participação de pessoas de diferentes *backgrounds* no ES. Hoje em dia a participação no ES em *part-time* é garantida, principalmente, por estudantes mais velhos e defende-se que este tipo de ES, especialmente quando envolve uma escolha vocacional, *“appears to offer a wide range of Human Capital benefits.”* (Broomfield, 1993, p.191).

Finalmente, importa referir que os M23, pelas especificidades que apresentam, poderão, até pelo historial do seu percurso académico (com pelo menos uma interrupção significativamente prolongada) e experiências acumuladas, ser considerados estudantes com necessidades educativas específicas. Assim, no que respeita à adaptação, e depois do entusiasmo associado à concretização do tão desejado ingresso no ES, a universidade constitui um contexto de inúmeras experiências desafiadoras e potencialmente stressantes (Santos e Almeida, 1999). Existe uma série de novos desafios, como sejam o lidar com situações novas ligadas ao curso, aos conteúdos programáticos, aos horários, aos docentes, às exigências académicas, à integração num novo grupo de pares, entre muitas outras dimensões que, no caso dos M23, podem, no processo de integração no ES, ser percebidos ainda como mais exigentes. Neste sentido, cabe às instituições de ensino porem em prática estratégias de apoio à integração. Deste modo, a concepção, implementação e avaliação de projectos de apoio à transição para o ES destinados a estudantes M23 e tendo como objectivo a facilitação do processo de adaptação à universidade e integração na comunidade e vida académica destes estudantes poderia, igualmente, ser ponto de partida para outros trabalhos de investigação (nomeadamente de projectos de investigação-acção).

Apesar de não ser o principal objectivo desta investigação, e à semelhança do que já acontece para os estudantes do AR [e.g., Leitão, Paixão, Silva e Miguel (2000), Dias e Almeida (1991) ou Pereira (2005)], apresentam-se, no anexo VI, em linhas gerais, as diversas componentes de um possível projecto de apoio ao estudante universitário M23, cuja necessidade é evidenciada pelos próprios participantes, quer ao nível do ingresso quer quanto ao próprio processo de adaptação: *“Se calhar um apoio, um gabinete de apoio a alunos que queiram aceder aos maiores de 23, onde se pudesse estar com alguém que encaminhasse as pessoas de uma maneira um bocadinho mais... de uma maneira um bocadinho mais pessoal, mais orientada! [...] No processo de estudo, essencialmente! Sem dúvida, as pessoas se calhar até vinham mais confiantes...”* [M03, anteriormente Empregada Comercial, 2.º ano MIP]; *“O estudo acompanhado, ajudar por exemplo a organizar depois a questão das matérias, como é que se organiza a primeira coisa que são as matérias... Haver assim um gabinete que apoiasse, de apoio do estudante adulto que possa já estar desadaptado do ritmo escolar, apoiar na organização, no estudo ao longo do semestre, não é? Como é que se pode organizar, não é? Porque vistas até as dificuldades de uma pessoa [...] A pressão, os nervos, e tal... E acho que um gabinete de apoio a que se pudesse recorrer numa situação em que a pessoa começasse a ver que estava a perder um bocado o comboio... acho que era bom! Acho que era bom...”* [M07, Técnico Profissional de Reinserção Social, 2.º ano MIP].

Considerações finais

Para além de trazer uma clarificação acrescida ao tema estudado, a presente investigação parece ter contribuído para equacionar as questões da aprendizagem de jovens e de adultos nos mesmos espaços-tempos de educação/formação. Assim, procurou-se salientar as diferenças e constatar as semelhanças de percepção e atitudes dos dois grupos, percebendo as suas motivações para o ingresso e as estratégias que estão na base da sua adaptação ao ES, bem como procedimentos que são agenciados no sentido de uma melhor integração na comunidade com vista ao tão almejado sucesso universitário (que, como vimos, vai muito para além do académico). De igual modo, o confronto entre representações mútuas de M23 e AR, tanto relativamente a aspectos pessoais, como a objectivos e expectativas para o futuro profissional, permitiu uma melhor caracterização de estudantes que são parceiros de interacção e têm aspirações idênticas do ponto de vista da sua qualificação. No meio de todo este emaranhado de perspectivas, experiências, reflexões e contributos, é salutar a evidência de um maior número de semelhanças do que de diferenças entre as duas populações, o que sedimenta a ideia de que “o saber resulta do confronto e da transformação da experiência” (Pires, 2002, p.520), trazendo um sentido a essa mesma experiência e nela alicerçando a perspectiva de desafios e vitórias futuros, independentemente do sexo, idade ou percurso(s) académico(s).

No entanto, as conclusões avançadas por este estudo permitem dar conta, entre outros aspectos, da necessidade manifesta de alterações a implementar no próprio sistema educativo, bem como no funcionamento das instituições de ES em praticamente tudo o que se prende com a oferta formativa para M23. Assim, torna-se premente uma actualização e investimento das instituições no sentido de apoiar os seus estudantes, quer no processo de ingresso, quer na sua integração, com vista a um desenvolvimento académico e pessoal sustentado pelo envolvimento da e na comunidade académica. Foi com esse intuito que se decidiu apresentar algumas sugestões e propostas susceptíveis de operacionalizar esse(s) objectivo(s). Espera-se assim que esta investigação possa, ainda que modestamente, contribuir para o repensar das práticas actuais de admissão e integração dos estudantes M23 no ES no sentido não só da abertura das instituições a este contingente de candidatos (pois que essa abertura já existe formalmente) mas, principalmente, da humanização do acolhimento e do acompanhamento por parte de toda a comunidade académica desse que não deixa de ser um público com necessidades educativas especiais, no sentido mais lato da expressão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L.S. (2002). O ensino dos professores e a aprendizagem dos alunos – permeabilidade de posturas e métodos. In J. Tavares, J. Brzezinski, A.P. Cabral & I.H. Silva (Orgs.), *Pedagogia universitária e acesso académico*. Aveiro: CCPSF.
- Amaral, A. (2002). A problemática do Insucesso no Ensino Superior. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português: actas/Seminário e Insucesso no Ensino Superior Português* (Série Seminários e Colóquios). Conselho Nacional de Educação (CNE): Ministério da Educação
- Aronson, R., & Rooney, C. (1978) Teaching Them What They Already Know: College Education and Working-Class Adults. *Labor Studies Journal*, 3 (1), 19-30.
- Astin, A.W. (1993). *What matters in college? Four critical years revised*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Aubret, J., & Gilbert, P. (2003) *La valorisation et validation de l'expérience professionnelle*. Paris, Dunod.
- Azevedo, J. (1999). A Aprendizagem ao Longo da Vida: da Mudança de Palavras à Mudança de Políticas?. In J. Azevedo (Org.). *Voos de borboleta – Escola, trabalho e profissão* (pp.59-70). Porto: Edições Asa.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (trad. M. J. Alvarez, S. B. dos Santos & T. M. Baptista). Porto: Porto Editora.
- Broomfield, C. (1993). The importance of mature, part-time students to higher education in the U.K.. *Higher Education*, 25, 189-205.
- Burkett, J.E. (1968). College for Adults – Second Chance or Continuing Opportunity?. *Training and Development Journal*, 22 (5), 10-20.
- Chickering, A.W., & Havighurst, R.J. (1981). The life cycle. In A. W. Chickering (Ed.), *The modern American college* (pp. 16-50). San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, M.C. (1993). Transformational Learning. In S.B. Merriam (Org.), *An Update on Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 57 (pp. 47-56). San Francisco: Jossey-Bass.
- Coimbra, J.L., Parada, F., & Imaginário, L. (2001). Enquadramento e problematização do objecto de estudo. In J. L. Coimbra, F. Parada & L. Imaginário (Org.). *Formação ao Longo da Vida e Gestão da Carreira* (pp.23-47). Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional [Versão electrónica]. Retirado em 27 de Dezembro, 2008, de <http://repositorio.up.pt/aberto/bitstream/10216/6700/2/Formao%20ao%20longo%20da%20vida%20e%20gesto%20da%20carreira.pdf>
- Comissão Europeia (1995). *Ensinar e Aprender Rumo à Sociedade Cognitiva: “Livro branco” sobre a Educação e a Formação*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

- Cresson, E. (1996). Para uma Política de Educação e de Formação ao Longo da Vida. *Formação Profissional*, 8/9, 9-12.
- Curado, A.P., & Soares, J. (2008). *Acesso, Acompanhamento e Creditação dos "Maiores de 23" na Universidade de Lisboa: evolução e tendências 2006-2008 (Relatório/2006-2008)*. Lisboa: Gabinete de Apoio ao Acesso e Creditação de Qualificações da Universidade de Lisboa [Versão electrónica]. Retirado em 14 Janeiro, 2009, de <http://www.ul.pt/pls/portal/docs/1/178479.PDF>
- Decreto-Lei nº 64/2006 de 21 de Março. *Diário da República nº 57/2006 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Dias, G.F., & Almeida, M.J. (1991). Prevenção e desenvolvimento num centro universitário de consulta psicológica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 67-75.
- Erikson, E.H. (1959). *Identity and the Life Cycle*. New York: Norton.
- Fuligni, A.J., & Pedersen, S. (2002). Family obligation and the transition to young adulthood. *Developmental Psychology*, 38, 856-868.
- Graham, S., & Donaldson, J.F. (1999). Adult Students' Academic and Intellectual Development in College. *Adult Education Quarterly*, 49 (3), 147-162.
- Imaginário, I. (2007). *(Re)valorizar a aprendizagem: práticas e respostas europeias à validação de aprendizagens não formais e informais* [Versão electrónica]. Retirado em 13 Janeiro, 2009, de http://www.eu2007.pt/NR/rdonlyres/0F54E39C-24ED-43AA-95352C6C0E5CE465/0/20071122Conferencia_aprendizagem1.pdf
- Kasworm, C. (2003). *What is collegiate involvement for adults undergraduates*. Paper presented at the American Education Research Association, Chicago. (ERIC Document Reproduction Service No. ED481228)
- Kasworm, C., Polson, C., & Fishback, S. (2002). *Responding to adult learners in higher education*. Malabar, FL: Krieger.
- Kegan, R. (2000). What "Form" Transforms?: A Constructive-Developmental Perspective on Transformational Learning. In J. M. Mezirow e Assoc (Orgs.). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 35-69). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kirby, P.G., Biever, J.L., Martinez, I.G., & Gómez, J.P. (2004). Adults Returning to School: The Impact on Family and Work. *The Journal of Psychology*, 138 (1), 65-76.
- Kovács, I. (1988). Novas Tecnologias na Indústria. *Emprego e Formação*, 5, 29-41.
- Kovács, I. (1991). *Inovação Tecnológica e Novas Qualificações na Indústria*. [Comunicação apresentada na Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional, Vol. 1 (pp. 114-128)]. Porto: GETAP/ME.
- Knight, P., & Yorke, M. (2004). *Learning Curriculum and Employability in Higher Education*. London-New York: Routledge-Falmer.

- Knowles, M.S., & Assoc. (1984). *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lapsley, D.K., & Edgerton, J. (2002). Separation-Individuation, Adult Attachment Style, and College Adjustment. *Journal of Counseling & Development*, 80, 484-492.
- Leigh, D.E., & Gill, A.M. (1996). Labor Market Returns to Community Colleges – Evidence for Returning Adults. *The Journal of Human Resources*, XXXII (2), 334-353.
- Leitão, L.M., Paixão, M.P., Silva, J.T. & Miguel, J.P. (2000). Apoio Psicossocial a Estudantes do Ensino Superior: Do modelo teórico aos níveis da intervenção. *Psicologia*, XIV (2), 123-147.
- Levinson, D.J. (1986). A Concept of Adult Development. *American Psychologist*, 41 (1), 3-13.
- Lopez, F.G., Mauricio, A.M, Gormley, B., Simko, T., & Berger, E. (2001). Adult Attachment Orientations and College Student Distress: The Mediating Role of Problem Coping Styles. *Journal of Counseling & Development*, 79, 459-464.
- Machado, F.L., & Costa, A.F. (1998). Processos de Uma Modernidade Inacabada. In J.M.L. Viegas & A.F. Costa (Org.). *"Portugal, que Modernidade?"* (pp. 17-44). Oeiras: Celta Editora.
- Magalhães, A. (2001). *Higher Education Dilemmas and the Quest for Identity: Politics, Knowledge and Education in an Era of Transition*. Tese de Doutoramento, University of Twente.
- Martins, A.M. (1999). *Formação e Emprego numa Sociedade em Mutação*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Campus Universitário de Santiago.
- Mayen, P., & Mayeux, C. (2003) Expérience et Formation, in Savoirs, *Revue Internationale de Recherches en Éducation et Formation des Adultes* (Dossier L'Expérience, 1). Université Paris X, Nanterre.
- Mezirow, J.M. (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformational Theory. In J. M. Mezirow e Assoc (Orgs.). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Nascimento, I. (2007). *Investimento no Trabalho e na Parentalidade e Relação Interpapel: uma Análise da Transmissão Intergeracional*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328 - 346.
- Pereira, A.S. (2005). *Para obter sucesso na vida académica – Apoio dos estudantes pares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pires, A.L. (2002). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

- Pires, A.L. (2007). O reconhecimento da experiência no ES. Um estudo de caso nas universidades públicas portuguesas. *XV Colóquio da AFIRSE 2007 – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?* (pp.1-13). Lisboa.
- Pires, A.L. (2008). *Estudo Exploratório “Maiores de 23 anos” – 1ª fase: Caracterização Sociográfica dos Candidatos M23 Escola Superior de Educação/IPS* (POCTI/CED/60425/2004). Setúbal: UIED – FCT/UNL
- Pollard, E., Bates, P., Hunt, W., & Bellis, A. (2008). *University is Not Just for Young People – Working Adults’ Perceptions of and Orientation to Higher Education* (DIUS Research Report). UK: Institute for Employment Studies.
- Provas Especialmente Destinadas a Avaliar a Capacidade para a Frequência da Universidade do Porto por Candidatos Maiores de 23 Anos (2006) [Versão electrónica]. Retirado em 27 Dezembro 2008, de [http://sigarra.up.pt/up/web_gessi_docs.download_file?p_name=F1383892912/REGULAMENTO%20\(alterado\)%20CANDIDATOS%20MAIORES%20DE%2023%20ANOS_%20doc.doc](http://sigarra.up.pt/up/web_gessi_docs.download_file?p_name=F1383892912/REGULAMENTO%20(alterado)%20CANDIDATOS%20MAIORES%20DE%2023%20ANOS_%20doc.doc)
- Quintas, H. (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação [Versão electrónica]. Retirado em 14 Janeiro, 2009, de <http://www.scribd.com/doc/7538225/Quintas-Helena-2008-Educacao-de-Adultos-vida-no-curriculo-e-curriculo-na-vida-Lisboa-ANQ>
- Regulamento de propinas dos cursos de Licenciatura e de Mestrado Integrado da U.Porto – 2ª Alteração pela Secção Permanente do Senado (2008) [Versão electrónica]. Retirado em 14 Janeiro, 2009, de http://sigarra.up.pt/fpceup/LEGISLACAO_GERAL.ver_legislacao?p_nr=102
- Ross-Gordon, J.M. (2003). Adult Learners in the Classroom. *New Directions for Students Services*, 102, 43-52.
- Santos, L., & Almeida, L.S. (1999). Adaptação e rendimento académico: Estudo com alunos universitários do 1º ano. In A.P. Soares, S. Araújo, S. Caires (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol.VI). Braga: APPORT.
- Tavares, D.A. (2008). *O Superior Ofício de Ser Aluno: Manual de Sobrevivência do Caloiro*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Tessaring, M. (1998). *Formation pour une Société en Mutation: Rapport sur la Recherche Actuelle en Formation et Enseignement Professionnels en Europe*. Thessalonique: CEDEFOP, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.
- Viana, C. (2008, 9 de Dezembro). Maiores de 23 são uma gritante maioria nas escolas de ponta. *Público*, 2-3.
- Vilhena, T. (1999). *Avaliar o extracurricular. A referenciação como nova prática de avaliação*. Porto: Edições ASA, S.A.

Anexo I

Instrumentos

Ficha de consentimento escrito para participação no estudo e gravação áudio da entrevista

Ficha sociobiográfica

Guião de entrevista semi-estruturada para subamostra M23

Guião de entrevista semi-estruturada para subamostra AR

Tabela das reformulações dos guiões de entrevista

Autorização para gravação e transcrição dos conteúdos abordados em entrevista

Porto, __ de _____ de 2009

Eu, _____, estudante do __ ano do Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, concedo autorização para gravação e transcrição das informações por mim prestadas na entrevista em que concordei em participar, integrada numa investigação acerca do ingresso dos estudantes maiores de 23 anos no Ensino Superior, desenvolvida pela mestranda Rita Santos Silva sob orientação da Prof.^a Doutora Inês Nascimento.

Assinatura do Entrevistado



U. PORTO

FPCEUP Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação

Código entrevista: _____

O presente questionário tem como objectivo a recolha de alguns dados relativamente à sua situação enquanto estudante do Curso de Psicologia da Universidade do Porto. Constituirá o primeiro passo da sua participação no âmbito da investigação de mestrado que lhe foi apresentada e na qual aceitou participar. Ao preenchimento deste pequeno questionário seguir-se-á a realização de uma entrevista. Muito obrigada pela sua colaboração!

1. REGIME DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR:

Normal/Regular ☐

Concurso de acesso para maiores de 23 anos ☐

2. CARACTERÍSTICAS SOCIOBIOGRÁFICAS:

Sexo: Feminino ☐

Masculino ☐

Idade: _____

Estado civil: _____

Número de filhos: _____

Nacionalidade: _____

Proveniência Geográfica (distrito): _____

3. PERCURSO ACADÉMICO:

3.1. Grau anterior de formação académica _____

3.2 Para M23: Há quanto tempo deixou de estudar? _____

3.2.1. Quais os motivos? _____

3.3. Quantos cursos/acções de formação profissional inicial e/ou contínua frequentou? _____

3.3.1. Área(s)/domínio(s):

3.4. Classificação obtida nas provas específicas de acesso a Psicologia na FPCEUP _____

3.4.1. Para M23: Nota final ponderada do concurso de ingresso a que se candidatou (contempla a entrevista e a análise do Curriculum Vitae): _____

3.5. Apresentou candidatura a outros cursos? Sim ☐

Não ☐

3.5.1. Em caso de resposta afirmativa,

Quais? _____

Código entrevista: _____

4. PERCURSO PROFISSIONAL:

4.1. Já teve algum tipo de experiência profissional (incluindo *part-time* ou em regime de voluntariado)?

Sim ☐

Não ☐

4.1.2. Em caso de resposta afirmativa, indique:

Qual a actividade/função profissional?

(Enumere da mais antiga para a mais recente e identifique de que tipo de experiência se tratou - a tempo inteiro (1); a tempo parcial (2); ou de voluntariado (3) – colocando o número correspondente a cada situação à frente da respectiva actividade/função)

Duração (em meses)

| | | |
|-----------------|-------|-------|
| 1. ^a | _____ | _____ |
| 2. ^a | _____ | _____ |
| 3. ^a | _____ | _____ |
| 4. ^a | _____ | _____ |
| 5. ^a | _____ | _____ |

4.2. Qual a profissão que exerce ou estaria, porventura a exercer actualmente?

4.3. Em média, quantas horas dedica, por dia, a cada uma das seguintes áreas:

| | | |
|---------------------------------|-----------------|-----------------|
| 1) À Actividade profissional: | _____ horas/dia | |
| 2) À vida familiar: | _____ horas/dia | |
| 3) Ao Trabalho doméstico: | _____ horas/dia | |
| 4) Ao estudo: | _____ horas/dia | |
| 5) Ao lazer: | _____ horas/dia | |
| 6) A outras actividades: Quais? | _____ | _____ horas/dia |
| | _____ | _____ horas/dia |
| | _____ | _____ horas/dia |

AGRADECEMOS A SUA COLABORAÇÃO!

Guião de entrevista – estudante M23

Agradecer a disponibilidade para participar (salientando a confidencialidade); explicar o âmbito da investigação; pedir autorização para fazer o registo áudio da entrevista.

Trajectória escolar e de formação

- Faça, por favor, uma breve descrição da sua trajectória escolar.

Trajectória profissional

- Até que ponto a sua experiência profissional o realiza/ou?
- Quais os aspectos que considera mais satisfatórios relativamente ao exercício dessa(s) actividade(s)? E os menos satisfatórios?
- Que relação encontra entre a sua experiência profissional e o interesse pela Psicologia?
- Que competências pensa ter adquirido ao longo do seu percurso profissional (ou nessa experiência profissional - caso tenha sido uma experiência pontual)? Que relação considera existir entre essas competências e os requisitos da formação em Psicologia? Será que essas competências poderão ajudar a responder às exigências do seu futuro exercício profissional enquanto psicólogo?

Expectativas e motivações relacionados com o processo de ingresso no ES

- Que motivações o levaram a decidir ingressar no Ensino Superior?
 - O que é que levou a que a sua escolha recaísse sobre o curso de Psicologia e não num outro curso (superior ou profissional)?
 - Recuando no tempo e pensando em tudo o que já viveu, que acontecimentos, experiências e figuras poderão tê-lo aproximado da Psicologia?
 - Que factores contribuíram para que decidisse candidatar-se especificamente à FPCEUP?
 - O que representa para si ter-se tornado estudante universitário?
 - Em que medida esta decisão de ingressar num curso superior foi apoiada pelos seus familiares e amigos mais próximos? E pela sua entidade patronal (no caso de trabalhar por conta de outrem)?]
-
- Como tomou conhecimento acerca desta recente oportunidade de acesso ao ES? O que acha desta possibilidade?
 - Qual a sua opinião acerca das etapas que fazem parte do processo de selecção/seriação dos candidatos? E em relação aos procedimentos adoptados pela FPCEUP no concurso a que apresentou candidatura?
 - Como foi para si o ingresso no curso de Psicologia da FPCEUP? (em caso de dificuldade na resposta – foi fácil ou difícil?) Que razões justificam essa opinião?
 - Do seu ponto de vista, quais os factores mais decisivos na adaptação ao Ensino Superior. Se pensarmos no caso concreto da FPCEUP, apontaria os mesmos factores, acrescentaria ou destacava algum em particular? (dar exemplo, no caso de dificuldade na resposta: iniciativas de recepção ao caloiro)

Factores de sucesso e insucesso e perspectivas de futuro

- Quais os factores que, na sua perspectiva, podem facilitar a progressão académica dos estudantes do curso de Psicologia? E que factores podem constituir um obstáculo a uma progressão bem sucedida?
- Que outras oportunidades de aprendizagem, para além das que se prendem com o plano de estudos, o ingresso no ES e em Psicologia lhe proporcionou?
- Quais as maiores decepções que sentiu quando começou a frequentar o curso de Psicologia e a Universidade? E em que medida o curso e a experiência universitária o surpreenderam positivamente?
- Qual é a sua estimativa quanto à probabilidade de concluir o curso no tempo mais curto, isto é, em 5 anos? Que factores antecipa que, no seu caso específico, possam contribuir para um possível abandono/desistência do curso antes da conclusão do mesmo? Pretende frequentar o 1.º ciclo e ficar apenas com o grau de licenciado em Ciências Psicológicas ou prosseguir para o 2.º ciclo e obter o grau de mestre?
- Que tipo de uso tenciona dar ao seu diploma de psicólogo? Pretende exercer a psicologia no futuro? Em caso de resposta afirmativa: Em que domínios/contextos/com que populações? Em caso de resposta negativa: Para que lhe vão servir os novos conhecimentos e competências adquiridos?
- Quais as implicações do ingresso no ES nos outros contextos da sua vida (família, actividades extra-curriculares, trabalho...)
- Na sua opinião, quais são os indicadores de um aluno bem sucedido no Ensino Superior (dar exemplo só em caso de dificuldade de resposta: por exemplo, unidades Curriculares concluídas com êxito até este momento, em relação ao plano de estudo proposto...)?
- Em que medida o percurso universitário de um estudante M23 pode ser mais complicado do que o de um estudante comum? Em que medida um estudante M23 pode estar em vantagem comparativamente a um estudante comum?
- Até que ponto a presença de um estudante M23 numa turma modifica a atitude do professor ou até a dinâmica da aula?
- Como é que caracteriza a relação que se estabelece entre o estudante M23 e os restantes estudantes?
- Como é que vê o facto de, futuramente, ter de competir com os estudantes/diplomados mais jovens no acesso ao mercado de trabalho?

Guião de entrevista - estudante regular

Agradecer a disponibilidade para participar (salientando a confidencialidade); explicar o âmbito da investigação; pedir autorização para fazer o registo áudio da entrevista.

Trajectória escolar e de formação

- Faz, por favor, uma breve descrição da tua trajectória escolar.

Trajectória profissional

Se sim...

- Até que ponto a tua experiência profissional te realiza/ou?
- Quais os aspectos que consideras mais satisfatórios relativamente ao exercício dessa(s) actividade(s)? E os menos satisfatórios?
- Que relação encontras entre a(s) sua(s)/tua(s) experiência(s) profissional(ais) e o interesse pela Psicologia?
- Que competências pensas ter adquirido ao longo do teu percurso profissional (ou nessa experiência profissional - caso tenha sido uma experiência pontual)? Que relação consideras existir entre essas competências e os requisitos da formação em Psicologia? Será que essas competências poderão ajudar a responder às exigências do teu futuro exercício profissional enquanto psicólogo?

Expectativas e motivações relacionados com o processo de ingresso no ES

- Que motivações te levaram a decidir ingressar no Ensino Superior?
- O que é que levou a que a tua escolha recaísse no curso de Psicologia e não num outro curso (superior ou profissional)?
- Recuando no tempo e pensando em tudo o que já viveste, que acontecimentos, experiências e figuras poderão ter-te aproximado da Psicologia?
- Que factores contribuíram para que decidisses candidatar-te especificamente à FPCEUP?
- O que representa para ti teres-te tornado estudante universitário?
- Em que medida a decisão de ingressar num curso superior foi apoiada pelos teus familiares e amigos mais próximos? E pela tua entidade patronal (no caso de trabalhar por conta de outrem)?]
- Como foi para ti o ingresso no curso de Psicologia da FPCEUP? (em caso de dificuldade na resposta – foi fácil ou difícil?) Que razões justificam essa opinião?
- Do teu ponto de vista, quais os factores mais decisivos na adaptação ao Ensino Superior. Se pensarmos no caso concreto da FPCEUP, apontarias os mesmos factores, acrescentarias ou destacavas algum em particular? (dar exemplo, no caso de dificuldade na resposta: iniciativas de recepção ao caloiro)

Factores de sucesso e insucesso e perspectivas de futuro

- Quais os factores que, na tua perspectiva podem facilitar a progressão académica dos estudantes do curso de Psicologia? E que factores podem constituir um obstáculo a uma progressão bem sucedida?
- Que outras oportunidades de aprendizagem, para além das que se prendem com o plano de estudos, o ingresso no ES e em Psicologia te proporcionou?
- Quais as maiores decepções que sentiste quando começaste a frequentar o curso de Psicologia e a Universidade? E em que medida o curso e a experiência universitária te surpreenderam positivamente?
- Qual é a tua estimativa quanto à probabilidade de concluíres o curso no tempo mais curto, isto é, em 5 anos? Que factores antecipas que, no teu caso específico, possam contribuir para um possível abandono/desistência do curso antes da conclusão do mesmo? Pretendes frequentar o 1.º ciclo e ficar apenas com o grau de licenciado em Ciências Psicológicas ou prosseguir para o 2.º ciclo e obter o grau de mestre?
- Na tua opinião, quais são os indicadores de um aluno bem sucedido no Ensino Superior (dar exemplo só em caso de dificuldade de resposta: por exemplo, unidades Curriculares concluídas com êxito até este momento, em relação ao plano de estudo proposto...)?
- Que tipo de uso tencionas dar ao teu diploma de psicólogo? Pretendes exercer a psicologia no futuro? Em caso de resposta afirmativa: Em que domínios/contextos/com que populações? Em caso de resposta negativa: Para que te vão servir os novos conhecimentos e competências adquiridos?
- Quais as implicações do ingresso no ES nos outros contextos da tua vida (família, actividades extra-curriculares, trabalho...)

Representações acerca dos estudantes M23

- Qual a opinião/o que sentes em relação aos adultos (M23) que decidem ingressar no ensino superior/no curso de Psicologia?
- Do que te apercebes, que factores podem facilitar/difícultar a progressão académica destes?
- Até que ponto a presença de um colega M23 numa das tuas turmas modifica a atitude do professor ou até a dinâmica da aula?
- Que tipo de diferenças achas que se evidenciam na atitude e no comportamento destes estudantes na Faculdade em relação à restante comunidade estudantil (constituída pelos que ingressam pelo regime regular)?
- Em que medida o percurso universitário de um estudante M23 pode ser mais complicado do que o de um estudante comum?
- Em que medida um estudante M23 pode estar em vantagem comparativamente a um estudante comum?
- Como é que caracterizas a relação que se estabelece entre o estudante M23 e os restantes estudantes?
- Como é que vês o facto de, futuramente, teres de competir com os estudantes/diplomados M23 no acesso ao mercado de trabalho?

Tabela 1. Reformulações dos quízes de entrevista

| Área | Guião inicial | Reformulação | Justificação |
|---|--|---|--|
| Trajectória escolar e de formação | Ponto 4: Qual a classificação que obteve nas provas específicas de acesso a Psicologia na FPCEUP? | (ficha sociobiográfica): 3.4. Classificação obtida nas provas específicas de acesso a Psicologia na FPCEUP 3.4.1. Para M23: Nota final ponderada do concurso de ingresso a que se candidatou (contempla a entrevista e a análise do Curriculum Vitae): _____ | A participante M23 referiu, em relação ao ponto 4, a classificação obtida no exame de Psicologia para os M23 e a nota final ponderada com a entrevista e o Curriculum Vitae. Esta informação discriminada será importante e enriquecedora para a análise do conteúdo. |
| Trajectória profissional | Pontos 1 e 2: Em que actividades profissionais já esteve envolvido até hoje? Foi uma experiência de que tipo (quanto à duração; remuneração; tempo de trabalho; entidade patronal,...) Durante quanto tempo exerceu funções em cada uma dessas áreas? E na função que desempenha actualmente? | (ficha sociobiográfica; integração dos dois pontos): 4. PERCURSO PROFISSIONAL: 4.1. Já teve algum tipo de experiência profissional (incluindo <i>part-time</i> ou em regime de voluntariado)? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> 4.1.2. Em caso de resposta afirmativa, indique: Qual a actividade/função profissional? Enumere da mais antiga para a mais recente e identifique de que tipo de experiência se tratou - a tempo inteiro (1); a tempo parcial (2); ou de voluntariado (3) – colocando o número correspondente a cada situação à frente da respectiva actividade/função) Duração (em meses) Em que medida esta decisão de ingressar num curso superior foi apoiada pelos seus familiares e amigos mais próximos? E pela sua entidade patronal (no caso de trabalhar por conta de outrem)? Qual a sua opinião acerca das etapas que fazem parte do processo de selecção/seriação dos candidatos? E em relação aos procedimentos adoptados pela FPCEUP no concurso a que apresentou candidatura? Do seu ponto de vista, quais os factores mais decisivos na adaptação ao Ensino Superior. Se pensarmos no caso concreto da FPCEUP, apontaria os mesmos factores, acrescentaria ou destacava algum em particular? (exemplo, no caso de dificuldade na resposta: iniciativas de recepção ao caloiro)] Qual é a probabilidade de concluir o curso no tempo mais curto, isto é, em 5 anos? Que factores pensa, no seu caso específico, poderem contribuir para um possível abandono/desistência do curso antes da conclusão do mesmo? Pretende frequentar o 1.º ciclo e ficar apenas com o grau de licenciado em Ciências Psicológicas ou prosseguir para o 2.º ciclo e obter o grau de mestre? [Incluir esta última questão também no guião dos estudantes do acesso regular]. Que tipo de uso tenciona dar ao seu diploma de psicólogo? Pretende exercer a psicologia no futuro? Em caso de resposta afirmativa: Em que domínios/contextos/com que populações? Em caso de resposta negativa: Para que lhe vão servir os novos conhecimentos e competências adquiridos? | A participante M23 referiu, em relação ao ponto 4, a classificação obtida no exame de Psicologia para os M23 e a nota final ponderada com a entrevista e o Curriculum Vitae. Esta informação discriminada será importante e enriquecedora para a análise do conteúdo. Ao referir as áreas profissionais em que trabalhou e na qual trabalha actualmente, a participante M23 acabou por referir igualmente a duração da sua permanência nas mesmas, bem como especificar as suas funções em cada uma delas. Parece, assim, mais coerente a integração do ponto 2 no ponto 1. |
| Expectativas e motivações relacionadas com o processo de ingresso no ES | Ponto 6: Em que medida esta decisão de ingressar num curso superior foi apoiada pelos seus familiares e amigos mais próximos? Ponto 8 (M23): Qual a sua opinião acerca das etapas que fazem parte do processo de selecção/seriação dos candidatos? E em relação aos procedimentos adoptados no concurso a que apresentou candidatura na FPCEUP? Ponto 10 (M23) e ponto 8 (R): Do seu ponto de vista, quais os factores mais decisivos na adaptação ao Ensino Superior. Se pensarmos no caso concreto da FPCEUP, apontaria os mesmos factores, acrescentaria ou destacava algum em particular? | Qual a sua opinião acerca das etapas que fazem parte do processo de selecção/seriação dos candidatos? E em relação aos procedimentos adoptados pela FPCEUP no concurso a que apresentou candidatura? Do seu ponto de vista, quais os factores mais decisivos na adaptação ao Ensino Superior. Se pensarmos no caso concreto da FPCEUP, apontaria os mesmos factores, acrescentaria ou destacava algum em particular? (exemplo, no caso de dificuldade na resposta: iniciativas de recepção ao caloiro)] Qual é a probabilidade de concluir o curso no tempo mais curto, isto é, em 5 anos? Que factores pensa, no seu caso específico, poderem contribuir para um possível abandono/desistência do curso antes da conclusão do mesmo? Pretende frequentar o 1.º ciclo e ficar apenas com o grau de licenciado em Ciências Psicológicas ou prosseguir para o 2.º ciclo e obter o grau de mestre? [Incluir esta última questão também no guião dos estudantes do acesso regular]. Que tipo de uso tenciona dar ao seu diploma de psicólogo? Pretende exercer a psicologia no futuro? Em caso de resposta afirmativa: Em que domínios/contextos/com que populações? Em caso de resposta negativa: Para que lhe vão servir os novos conhecimentos e competências adquiridos? | A estudante M23 referiu também apoio da entidade patronal quanto à flexibilidade de horário que possibilita e ao nível financeiro (pagamento de propinas) Alguns exemplos de dificuldades de compreensão. |
| Factores de sucesso e insucesso e perspectivas de futuro | Ponto 4: Qual é a sua estimativa quanto à probabilidade de concluir o curso no tempo mais curto, isto é, em 5 anos? Que factores antecipa que, no seu caso específico, possam contribuir para um possível abandono/desistência do curso antes da conclusão do mesmo? Pretende frequentar o 1.º ciclo e ficar apenas com o grau de licenciado em Ciências Psicológicas ou prosseguir para o 2.º ciclo e obter o grau de mestre? | Qual é a probabilidade de concluir o curso no tempo mais curto, isto é, em 5 anos? Que factores pensa, no seu caso específico, poderem contribuir para um possível abandono/desistência do curso antes da conclusão do mesmo? Pretende frequentar o 1.º ciclo e ficar apenas com o grau de licenciado em Ciências Psicológicas ou prosseguir para o 2.º ciclo e obter o grau de mestre? [Incluir esta última questão também no guião dos estudantes do acesso regular]. Que tipo de uso tenciona dar ao seu diploma de psicólogo? Pretende exercer a psicologia no futuro? Em caso de resposta afirmativa: Em que domínios/contextos/com que populações? Em caso de resposta negativa: Para que lhe vão servir os novos conhecimentos e competências adquiridos? | Seria positivo incluir alguns exemplos ilustrativos, no caso de o participante não estar a compreender o que é pretendido. Alguns exemplos de dificuldades de compreensão. |
| Representações acerca do estudante M23 (só no guião AR) | Nenhuma reformulação | Que tipo de uso tenciona dar ao seu diploma de psicólogo? Pretende exercer a psicologia no futuro? Em caso de resposta afirmativa: Em que domínios/contextos/com que populações? Em caso de resposta negativa: Para que lhe vão servir os novos conhecimentos e competências adquiridos? | Alguns exemplos de dificuldades de compreensão. |

Anexo II

Processo de recolha de dados

Email de solicitação para colaboração no estudo

Pedido de cedência de gabinetes para realização de entrevistas ao Serviço de Consultas da FPCEUP

Email de solicitação para participação no estudo

Ass: Pedido de participação em investigação de mestrado

Caro colega [nome]:

Sou uma estudante do 4º ano de Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP) e encontro-me, neste momento, a desenvolver a minha tese de mestrado, sob a orientação da Prof. Doutora Inês Nascimento, cujo tema central é o ingresso dos estudantes maiores de 23 anos no Ensino Superior.

O objectivo desta mensagem é o de solicitar a sua colaboração na referida investigação, através da realização de uma entrevista que visa conhecer as suas vivências enquanto estudante do Curso de Psicologia. Saliento que a colaboração no estudo, isto é, a participação na situação de entrevista é completamente voluntária. Para mim seria, no entanto, extremamente importante o seu contributo.

Embora a entrevista necessite de ser gravada de modo a permitir o tratamento posterior dos testemunhos recolhidos, garante-se o anonimato e a confidencialidade em todo o processo de recolha de dados, sendo estes últimos exclusivamente utilizados com vista ao fim a que se destina a investigação em causa.

Muito grata, desde já, pela sua atenção, ficarei a aguardar, até ao dia 23 de Abril a sua resposta que espero positiva, de modo a que seja possível proceder-se ao posterior agendamento da entrevista. Uma vez que se pretende marcar a entrevista de acordo com a sua disponibilidade, agradeço o favor de me indicar os dias/horas semanais em que seria para si mais conveniente a realização da mesma.

Saudações académicas,

Rita Santos Silva

Pedido de cedência de gabinetes para realização de entrevistas ao Serviço de Consultas da FPCEUP

Requerimento

Assunto: Pedido de requisição de sala para realização de entrevistas

Porto, 20 de Abril de 2009

Exmos. Srs.:

Sou uma estudante do 4º ano de Mestrado Integrado em Psicologia e encontro-me, neste momento, a desenvolver a minha tese de mestrado, sob a orientação da Prof. Doutora Inês Nascimento, cujo tema central é o ingresso dos estudantes maiores de 23 anos no Ensino Superior.

O objectivo deste requerimento seria o de solicitar a requisição de uma sala nas instalações da FPCEUP para realização das entrevistas aos participantes da investigação. Como deverão compreender, necessitarei de um local adequado para a sua realização e pouco susceptível a interrupções. Cada entrevista terá a duração aproximada de 1h30min, pelo que solicitaria a requisição de uma sala durante esse período de tempo.

Desta forma, viria num primeiro momento solicitar uma sala para as duas primeiras entrevistas já agendadas: dia **21 de Abril**, das **14 às 15h30** e dia **23 de Abril**, das **17h às 18h30**.

Muito grata, desde já, pela atenção, ficarei a aguardar a confirmação do meu pedido.

Atenciosamente,

Rita Santos Silva,
Aluna de MPSI


















Anexo III













Análise de dados

Árvore de categorias



















Lista dos atributos

Tabela 2. Árvore de categorias

| Nome da categoria | | Descrição |
|--|--|--|
|  1. Trajectória escolar e de formação |  1.1. Descrição trajectória | <p>Dimensões relevantes do relato do percurso académico tendo como ponto de partida o momento considerado mais significativo desse percurso e contemplando as circunstâncias mais positivas e também as negativas do mesmo</p> <p>Descrição da trajectória escolar e de formação dos participantes</p> <p>Razão(ões) da interrupção ou abandono do sistema de ensino</p> <p>Interrupção ou abandono do sistema de ensino devido a investimentos na vida familiar, nomeadamente ao nível da descendência</p> <p>Interrupção ou abandono do sistema de ensino por motivos de casamento ou estabelecimento de uma relação conjugal</p> <p>Interrupção ou abandono do sistema de ensino pelo desejo de iniciar a vida activa</p> <p>Interrupção ou abandono do sistema de ensino por motivações de natureza material ou instrumental</p> <p>Interrupção ou abandono do sistema de ensino pela dificuldade de conjugação das responsabilidades e obrigações associadas a diferentes áreas de vida</p> <p>Interrupção ou abandono do sistema de ensino devido a factores que se relacionam com a escassez de oferta formativa na área pretendida</p> <p>Interrupção ou abandono do sistema de ensino devido ao desinteresse pela actividade escolar</p> <p>Interrupção ou abandono do sistema de ensino pela dificuldade em concretizar as tentativas de ingresso no curso de ES pretendido</p> <p>Expressão emocional dos participantes em relação à sua trajectória escolar e de formação</p> <p>Expressão emocional positiva dos participantes em relação à sua trajectória escolar e de formação</p> <p>Expressão emocional negativa dos participantes em relação à sua trajectória escolar e de formação</p> <p>Relação que os participantes estabelecem com a aprendizagem</p> <p>Qual a importância que os estudantes atribuem à formação académica</p> |
| |  1.2. Motivo(s) para o abandono escolar | |
| |  1.2.1. Parentalidade | |
| |  1.2.2. Compromisso romântico | |
|  1.3. Sentimentos associados |  1.2.3. Ingresso mercado trabalho | |
| |  1.2.4. Independência económica | |
| |  1.2.5. Conciliação papéis de vida | |
| |  1.2.6. Ausência de oportunidades | |
|  1.4. Relação com o saber ou aprender |  1.2.7. Desmotivação escolar | <p>Expressão emocional positiva dos participantes em relação à sua trajectória escolar e de formação</p> <p>Expressão emocional negativa dos participantes em relação à sua trajectória escolar e de formação</p> <p>Relação que os participantes estabelecem com a aprendizagem</p> <p>Qual a importância que os estudantes atribuem à formação académica</p> |
| |  1.2.8. Demora no ingresso no ES | |
| |  1.3.1. Valência positiva | |
| |  1.3.2. Valência negativa | |
|  1.4.1. Papel da formação académica |  1.4.1. Papel da formação académica | <p>Expressão emocional positiva dos participantes em relação à sua trajectória escolar e de formação</p> <p>Expressão emocional negativa dos participantes em relação à sua trajectória escolar e de formação</p> <p>Relação que os participantes estabelecem com a aprendizagem</p> <p>Qual a importância que os estudantes atribuem à formação académica</p> |
| | | |
| | | |
| | | |





















| | |
|--|--|
| <p> 2. Trajectória profissional</p> | <div data-bbox="363 1532 494 1818"> <p> 2.1. Descrição trajetória</p> <p> 2.2. Formação âmbito profissional</p> <p> 2.3. Relação com o trabalho</p> </div> <div data-bbox="531 1272 580 1487"> <p> 2.3.1. Realização profissional</p> </div> <div data-bbox="719 1205 769 1487"> <p> 2.3.2. Aspectos profissionais destacados</p> </div> <div data-bbox="970 1608 1018 1818"> <p> 2.4. Sentimentos associados</p> </div> <div data-bbox="1155 1563 1203 1818"> <p> 2.5. Profissão (ões) e Psicologia</p> </div> <div data-bbox="363 412 389 913"> <p>Descrição da trajetória profissional dos participantes</p> </div> <div data-bbox="400 53 472 913"> <p>Cursos/acções de formação frequentados pelos participantes no âmbito da(s) sua(s) actividade(s) profissional/ais</p> <p>Forma como o participante se relaciona com a sua profissão actual ou anteriores</p> </div> <div data-bbox="531 53 580 913"> <p>Declarações/verbalizações explícitas dos sentimentos pessoais de realização com a actividade profissional actual ou anterior</p> </div> <div data-bbox="616 1084 671 1173"> <p> Não</p> <p> Sim</p> </div> <div data-bbox="802 958 898 1173"> <p> 2.3.2.1. Aspectos satisfatórios</p> <p> 2.3.2.2. Aspectos insatisfatórios</p> </div> <div data-bbox="719 53 769 913"> <p>Aspectos que o participante aponta como satisfatórios e insatisfatórios no exercício da sua actividade profissional</p> </div> <div data-bbox="802 573 828 913"> <p>Aspectos considerados satisfatórios</p> </div> <div data-bbox="850 560 876 913"> <p>Aspectos considerados insatisfatórios</p> </div> <div data-bbox="970 161 995 913"> <p>Expressão emocional dos participantes em relação à sua trajetória profissional</p> </div> <div data-bbox="1051 71 1077 913"> <p>Expressão emocional positiva dos participantes em relação à sua trajetória profissional</p> </div> <div data-bbox="1090 71 1115 913"> <p>Expressão emocional negativa dos participantes em relação à sua trajetória profissional</p> </div> <div data-bbox="1155 71 1181 913"> <p>Percepção de eventuais relações entre as suas experiências profissionais e a Psicologia</p> </div> <div data-bbox="1236 53 1286 913"> <p>Percepção de competências adquiridas no contexto profissional consideradas úteis na aprendizagem e exercício da Psicologia</p> </div> <div data-bbox="1310 53 1359 913"> <p>Percepção de competências adquiridas na formação em Psicologia consideradas úteis no exercício profissional.</p> </div> |
|--|--|

| | |
|------------------------|--|
| <p>📍 3. Motivações</p> | <div> <div> <div>📍 3.1. Ingresso em Psicologia</div> <div> <div>Motivações dos participantes para o ingresso no ES, no curso de Psicologia e especificamente na FPCEUP</div> <div>Razões do ingresso no curso de Psicologia</div> <div> <div> <div>3.1.1. Interesse anterior</div> <div>3.1.2. Influências</div> <div>3.1.3. Contacto anterior</div> <div>3.1.4. Características pessoais</div> </div> <div> <div>Determinantes pessoais internos do ingresso no curso de psicologia</div> <div>Pessoas, experiências e circunstâncias influentes na escolha da área da Psicologia</div> <div>Oportunidades anteriores de contacto com a área da Psicologia</div> <div>Características que o participante reconhece em si que, por achar que ajudariam a encaixar-se no perfil do profissional psicólogo, o fizeram ponderar a decisão para vir para o curso de Psicologia</div> </div> </div> </div> </div> <div> <div>📍 3.2. Ingresso na FPCEUP</div> <div> <div>Razões da candidatura à FPCEUP</div> <div> <div>3.2.1. Razões para a escolha da FPCEUP</div> <div> <div> <div>3.2.1.1. Económicas</div> <div>3.2.1.2. Proximidade geográfica</div> <div>3.2.1.3. Prestígio da instituição</div> <div>3.2.1.4. Outras razões</div> </div> <div> <div>Razões económicas que levaram à candidatura à FPCEUP</div> <div>Proximidade geográfica do local de trabalho ou da residência como factores que levaram à candidatura à FPCEUP</div> <div>Opiniões acerca da qualidade da instituição que levaram à candidatura à FPCEUP</div> <div>Razões de outra natureza que levaram à candidatura à FPCEUP</div> </div> </div> </div> </div> <div> <div>📍 3.3. Outras instituições</div> <div> <div>Candidatura a outras instituições</div> <div> <div>A que outras instituições de ensino os estudantes apresentaram candidatura</div> <div>Quais as razões apontadas para a candidatura a outras instituições de ensino</div> <div> <div>Ofertas formativas de outras instituições de ensino</div> <div>Média de ingresso limitativa para algumas instituições de ES mas aceite por outras</div> </div> </div> </div> </div> </div></div> |
|------------------------|--|

| | | |
|---|--|---|
| | <p> 3.4. Características da candidatura</p> <p> 3.4.1. Um só curso</p> <p> 3.4.2. Vários cursos</p> | <p>Motivos da candidatura a um ou a vários cursos aquando da decisão de ingresso no ES</p> <p>Porque motivos a escolha do candidato recaiu apenas sobre o curso de Psicologia</p> <p>Porque motivos a escolha do candidato recaiu sobre vários cursos</p> |
|  4. Ingresso no ES | <p> 4.1. Razões</p> <p> 4.1.1. Pessoais</p> <p> 4.1.2. Profissionais</p> <p> 4.1.3. Sociais</p> <p> 4.2. Apoios</p> <p> 4.2.1. Família</p> <p> 4.2.2. Entidade patronal</p> <p> 4.2.3. Amigos e outros significativos</p> <p> 4.3. Tentativas anteriores</p> <p> 4.4. Outros cursos</p> <p> 5.1. Informação possuída acerca do concurso M23</p> | <p>O processo de ingresso no ES, segundo as vivências de cada um dos participantes (Nota: dados que em termos temporais se refiram ao pré-ingresso)</p> <p>Razões para o ingresso no ES</p> <p>Razões pessoais para o ingresso no ES</p> <p>Razões relacionadas com a actividade profissional que estimularam ao ingresso no ES</p> <p>Razões contextuais/sociais para o ingresso no ES</p> <p>Apoios percebidos pelos participantes no que respeita ao seu ingresso no ES e no curso de Psicologia</p> <p>Apoio da família quanto ao seu desejo de ingresso no ES e no curso de Psicologia</p> <p>Apoio da entidade patronal quanto ao seu desejo de ingresso no ES e no curso de Psicologia</p> <p>Apoio de amigos e outros significativos quanto ao seu desejo de ingresso no ES e no curso de Psicologia</p> <p>Meios alternativos de ingresso no Ensino Superior identificados e, eventualmente, experimentados pelos participantes</p> <p>Candidatura a outros cursos do ES, independentemente da área científica a que pertencem</p> <p>Grau de conhecimento e percepções/opiniões dos participantes acerca do regime especial de ingresso dos M23</p> <p>Quais os meios através dos quais os participantes tomaram conhecimento acerca deste regime de acesso ao ES</p> <p>Forma como os participantes percebem a divulgação deste regime de acesso</p> |
|  5. Regime de ingresso M23 | <p> 5.1.1. Divulgação</p> <p> 5.1.1.1. Meios de divulgação</p> | <p>Meios através dos quais os participantes tiveram conhecimento acerca do regime M23</p> |

| | | | | |
|--------------------|----------------------------------|--------------------------------------|--|--|
| 6. Adaptação ao ES | 5.1.1.2. Qualidade da divulgação | 5.1.2. Dúvidas e confusões | 5.1.1.2. Qualidade da divulgação | Modo como os participantes avaliam a eficácia da divulgação da oportunidade de ingresso no ES para maiores de 23 anos |
| | | | | Dúvidas e desconhecimentos dos estudantes M23 em relação ao novo regime de ingresso |
| | | | | Descrição do processo de ingresso de cada participante |
| | | | | Opinião dos participantes acerca das etapas de ingresso dos M23 |
| | | | | Opinião dos M23 em relação à realização da prova escrita |
| | | | | Opinião dos M23 em relação à fase de entrevista e de análise curricular |
| | | | | Expressão emocional dos M23 acerca da vivência do processo de ingresso no ES |
| | | | | Expressão emocional negativa dos M23 acerca da vivência do processo de ingresso no ES |
| | | | | Expressão emocional positiva dos M23 acerca da vivência do processo de ingresso no ES |
| | | | | Críticas apontadas pelos participantes às características do processo de candidatura e selecção/admissão dos M23 |
| | | | | Sugestões que os participantes apresentam no sentido de garantir um maior apoio aos estudantes M23 |
| | | | | Factores que, após o ingresso no ES, contribuem, segundo os participantes, para uma boa adaptação ao mesmo |
| | | | | Processo de acolhimento institucional e pessoal vivenciado pelos participantes |
| | | | | Iniciativas de promoção de integração dos estudantes fomentadas pela FPCEUP |
| | | | | Percepção dos participantes acerca do seu próprio processo de adaptação ao ES |
| | | | | Apoios percebidos pelos participantes no que respeita à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| 6. Adaptação ao ES | 5.2. Processo de ingresso | 5.2.1. Dúvidas e confusões | 5.2.1.1. Exame 5.2.1.2. Entrevista e CV | Percepção do participante quanto ao apoio da família relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| 6. Adaptação ao ES | 5.3. Propostas de melhoria | 5.2.2. Sentimentos associados | 5.2.2.1. Valência negativa 5.2.2.2. Valência positiva | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| 6. Adaptação ao ES | 6.1. Acolhimento | 6.2. Família e outros significativos | 6.2.1. Família e outros significativos | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à sua frequência do ES e do curso de Psicologia |
| | | | | Percepção do participante quanto ao apoio da entidade patronal relativamente à |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | O apoio dos professores enquanto factor de adaptação e progressão académica |
| | | | | | Implicações que o ingresso e frequência do ES tiveram nas várias esferas da vida dos participantes |
| | | | | | Implicações do ingresso e frequência do ES na família |
| | | | | | Implicações do ingresso e frequência do ES na actividade profissional |
| | | | | | Implicações do ingresso e frequência do ES noutros contextos de vida |
| | | | | | Expectativas dos participantes relativamente à adaptação ao ES |
| | | | | | O que se constituiu uma agradável surpresa para os participantes no processo de adaptação |
| | | | | | Aspectos que se revelaram para os participantes um desafio na adaptação ao ES |
| | | | | | Aspectos que os participantes enunciam como dificuldades na adaptação ao ES e ao curso de Psicologia |
| | | | | | Dificuldades académicas que os estudantes apontam quando confrontados com o ES e o curso de Psicologia |
| | | | | | Dificuldades de articulação com outros contextos de vida apontadas pelos participantes |
| | | | | | Factores que são apontados pelos participantes como decepções relativamente à frequência do ES |
| | | | | | Estratégias às quais os participantes recorreram no sentido de melhor se adaptarem ao ES |
| | | | | | Que factores, de uma forma muito específica, são apontados como desencadeadores de uma melhor adaptação |
| | | | | | Aprendizagens que os participantes indicam que o ES permitiu, para além das académicas (informais ou não formais) |
| | | | | | Aspectos que o participante salienta como positivos relativamente às vivências associadas à frequência do curso de Psicologia |
| | | | | | Percepção dos participantes em relação aos pensamentos e sentimentos que o ingresso no ES lhes proporcionou |
| | | | | | Significado atribuído por outros significativos ao ingresso no ES |
| | | | | | Sugestões que os participantes apontam de forma a melhorar a integração na FPCEUP |
| | | | | | Que factores podem contribuir, na opinião dos participantes, para obter sucesso a todos os níveis (e não só académico) no ES |
| | | | | | Qual o papel do envolvimento em iniciativas/grupos académicos da instituição de recepção |

| | | |
|--|--|--|
| <p> 7. Progressão académica em Psicologia</p> | <p> 7.1. Factores de sucesso</p> <p> 7.2. Factores de insucesso</p> <p> 7.3. Propostas de melhoria</p> | <p>Factores que, segundo os participantes, poderão facilitar ou dificultar a progressão académica (dos estudantes) ao longo do curso de Psicologia</p> <p>Factores que os participantes consideram como factores que podem contribuir para a obtenção de resultados académicos satisfatórios/suficientes no curso de Psicologia</p> <p>Factores que os participantes consideram como factores que podem dificultar a obtenção de resultados académicos satisfatórios/suficientes no curso de Psicologia</p> <p>Sugestões que os participantes apresentam no sentido de enriquecer o processo de aprendizagem e melhorar a integração académica</p> |
| <p> 8. Expectativas futuras</p> | <p> 8.1. Curso</p> <p> 8.2. Área(s) de especialização pretendidas</p> <p> 8.3. Exercício da Psicologia</p> <p> 8.4. Possível desistência</p> <p> 8.5. Projectos para o futuro</p> | <p>Expectativas associadas à frequência do curso de Psicologia</p> <p>Expectativas/planos que os participantes têm em relação à conclusão do curso e ao grau académico que pretendem obter</p> <p>Área(s) de especialização que os participantes gostariam de seguir ao longo do seu percurso académico e contextos em que gostariam de trabalhar</p> <p>Expectativas dos participantes em relação ao futuro exercício (ou não) da Psicologia</p> <p>Motivos que levariam o participante a abandonar o curso de Psicologia</p> <p>Projectos alternativos que os participantes apontam para o futuro exercício profissional associado à área da Psicologia</p> <p>Diferenças entre os estudantes M23 e os do AR relativamente a várias dimensões</p> <p>Diferenças atitudinais e comportamentais entre M23 e estudantes do AR, segundo a opinião de todos os participantes</p> <p>Percepção das diferenças de objectivos/expectativas entre M23 e estudantes do AR</p> <p>Comparação das vantagens e desvantagens que os participantes apontam, de acordo com a sua percepção, dos M23 em relação aos estudantes do AR</p> <p>Factores de vantagem dos estudantes do AR comparativamente aos M23</p> <p>Factores de vantagem dos estudantes M23 comparativamente aos estudantes do AR</p> <p>Opinião acerca do tipo e qualidade da relação que se estabelece entre os estudantes M23 e os do AR</p> <p>Representações que os participantes do AR têm dos estudantes M23</p> <p>Percepção da forma como a presença de um M23 modifica a dinâmica das aulas ou a atitude dos professores.</p> <p>Como os participantes percebiam o facto de futuramente M23 e estudantes do AR terem de competir no mercado de trabalho</p> |
| <p> 9. M23 VS AR</p> | <p> 9.1. Diferenças atitudinais e comportamentais</p> <p> 9.2. Objectivos</p> <p> 9.3. Vantagens e desvantagens</p> <p> 9.4. Tipo de relação</p> <p> 9.5. Representações acerca dos M23</p> <p> 9.6. Na sala de aula</p> <p> 9.7. Mercado de trabalho</p> | <p> 9.3.1. Vantagens AR - M23</p> <p> 9.3.2. Vantagens M23 - AR</p> |











































| | |
|---|---|
| <div> 10. Relações interpapéis</div> | <div><div><div> 9.7.1. Vantagens acesso regular - M23</div><div> 9.7.2. Vantagens M23 - acesso regular</div><div> 9.7.3. Atitudes e comportamentos</div></div><div><div> 10.1. Trabalho e ES</div><div> 10.2. Trabalho família e ES</div></div></div> <div><p>O que poderá, na opinião dos participantes, colocar os estudantes do acesso regular em vantagem relativamente ao ingresso no mercado de trabalho</p><p>O que poderá, na opinião dos participantes, colocar os estudantes M23 em vantagem relativamente ao ingresso no mercado de trabalho</p><p>Diferenças atitudinais e de percepção relativamente ao futuro ingresso no mercado de trabalho</p><p>Interações entre os diferentes papéis de vida e consequente impacto que os participantes vivenciam</p><p>O conflito que é necessário gerir entre as exigências da actividade profissional e a frequência do ES</p><p>Implicações do ES nos outros contextos laboral e familiar</p></div> |
|---|---|

Tabela 3. Lista dos atributos

| <i>Nome do atributo</i> | <i>Tipo</i> |
|--|-------------|
|  1. Regime de ingresso | String |
|  2.1. Sexo | String |
|  2.2. Idade | String |
|  2.3. Estado civil | String |
|  2.4. N.º de filhos | Number |
|  2.5. Nacionalidade | String |
|  2.6. Proveniência geográfica | String |
|  3.1. Grau anterior de formação académica | String |
|  3.1.1. Área de formação [estudantes regulares] | String |
|  3.2. M23 anos de ausência do sistema de ensino | String |
|  3.2.1. M23 motivos para abandono escolar | String |
|  3.3. Cursos de formação profissional | String |
|  3.3.1. Âmbito das formações frequentadas | String |
|  3.4. Classificação de acesso nas provas | Number |
|  3.4.1. M23 nota de ingresso | Number |
|  3.5. Candidatura a outros cursos | String |
|  3.5.1.1. Cursos a que se candidatou | String |
|  3.5.1.2. Cursos a que se candidatou | String |
|  3.5.1.3. Cursos a que se candidatou | String |
|  3.5.1.4. Cursos a que se candidatou | String |
|  4.1. Experiência profissional | String |
|  4.1.2. 1ª actividade profissional | String |
|  4.1.2. 1ª actividade profissional - duração | String |
|  4.1.2. 1ª actividade profissional - natureza | String |
|  4.1.2. 2ª actividade profissional | String |
|  4.1.2. 2ª actividade profissional - duração | String |
|  4.1.2. 2ª actividade profissional - natureza | String |
|  4.1.2. 3ª actividade profissional | String |
|  4.1.2. 3ª actividade profissional - duração | String |
|  4.1.2. 3ª actividade profissional - natureza | String |
|  4.1.2. 4ª actividade profissional | String |
|  4.1.2. 4ª actividade profissional - duração | String |
|  4.1.2. 4ª actividade profissional - natureza | String |
|  4.1.2. 5ª actividade profissional | String |
|  4.1.2. 5ª actividade profissional - duração | String |
|  4.1.2. 5ª actividade profissional - natureza | String |
|  4.2. Profissão actual ou projectos alternativos | String |
|  4.3.1. Horas dedicadas à actividade profissional | String |
|  4.3.2. Horas dedicadas à vida familiar | String |
|  4.3.3. Horas dedicadas ao trabalho doméstico | String |
|  4.3.4. Horas dedicadas ao estudo | String |
|  4.3.4.1. Estudo engloba aulas? | String |
|  4.3.5. Horas dedicadas ao lazer | String |
|  4.3.6.1. Outra actividade 1 | String |
|  4.3.6.1.1. Horas dedicadas a outra actividade 1 | String |
|  4.3.6.2. Outra actividade 2 | String |
|  4.3.6.2.1. Horas dedicadas a outra actividade 2 | String |
|  4.3.6.3. Outra actividade 3 | String |
|  4.3.6.3.1. Horas dedicadas a outra actividade 3 | String |
|  Ano de ingresso | String |
|  Profissão actual | String |
|  Observações | String |

Anexo IV

Resultados

Documento 1. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “Percurso escolar e de formação” e respectivas subcategorias

Documento 2. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “Percurso profissional” e respectivas subcategorias

Documento 3. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “Motivações para o ingresso no ES” e respectivas subcategorias

Documento 4. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “Motivações para o ingresso no curso de Psicologia” e respectivas subcategorias

Documento 5. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “Regime de ingresso dos estudantes M23” (M23) e respectivas subcategorias

Documento 6. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “Adaptação ao ES” e respectivas subcategorias

Documento 7. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “Progressão académica em Psicologia” e respectivas subcategorias

Documento 8. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “Expectativas futuras” e respectivas subcategorias

Documento 9. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “M23 e AR: Percepção das semelhanças e diferenças” e respectivas subcategorias

Documento 10. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “Articulação dos diferentes papéis de vida” (M23) e respectivas subcategorias

Documento 1. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “Percurso escolar e de formação” e respectivas subcategorias

“Nunca faltei, eu não faltava às aulas, eu era obcecada pela escola. Não era rato de biblioteca, esquece, não! Porque eu era muito popular, muito brincalhona, mas adorava as aulas. Completamente viciada!” [M05, Funcionária de empresa de catering, 1.º ano MIP]

No início da entrevista os participantes foram convidados a fazer uma breve descrição da sua trajetória escolar e de formação. Das suas respostas foi possível observar que os estudantes do AR pormenorizam mais a narrativa acerca do seu percurso escolar/académico, focalizando-se na descrição e na justificação das suas opções vocacionais, enquanto os M23 narram as suas vivências tendo como ponto de partida uma visão mais holística e mais associada às implicações que os outros contextos da sua vida trouxeram ao seu percurso académico.

1.1. Motivos para o abandono escolar (M23)

Relativamente a esta categoria, os estudantes M23 apontam alguns motivos que os levaram a abandonar ou a interromper o seu percurso académico, sendo que, geralmente, não enunciam apenas um mas antes um conjunto de factores. Os factores apontados, do mais para o menos referido, são a parentalidade e o envolvimento num compromisso romântico (referidos por cinco participantes M23 cada), o ingresso no mercado de trabalho (salientado por quatro participantes M23), o desejo de independência económica (apontado por dois dos participantes M23). A desmotivação escolar, a demora do ingresso no ES, a conciliação de papéis de vida e a ausência de oportunidades (relacionadas com a escassez de oferta formativa na área pretendida) são dimensões indicadas apenas por um participante.

1.2. Sentimentos associados ao percurso académico e de formação

Cinco estudantes M23 descrevem sentimentos positivos face às vivências do seu percurso académico, nomeadamente relacionados com o seu investimento e sucesso escolar, enquanto apenas três participantes do AR apontam sentimentos positivos de uma forma explícita, salientando os seus objectivos face às exigências do meio universitário, o investimento das instituições na preparação académica e profissional bem como o acompanhamento familiar e o envolvimento social com os pares.

Relativamente aos sentimentos negativos, cinco dos oito M23 entrevistados associam-nos a factores como a relação anterior com a escola e a acontecimentos marcantes da sua vida escolar (e.g., dificuldades de adaptação aos diferentes graus de ensino ou mudanças vivenciais significativas que conduziram a retenções, e as alterações curriculares que invalidavam, até certo ponto, a prossecução dos estudos para um nível superior). Quanto aos estudantes do AR, quatro referem com tonalidade emocional negativa factores tais como o esforço que tiveram de fazer para alcançar as notas pretendidas/necessárias para ingressar no ES e as dificuldades de adaptação nos ciclos de ensino anteriores.

1.3. A relação com o saber e o aprender e o papel da formação académica (M23)

Relativamente à postura dos participantes M23 face ao seu relacionamento com a aprendizagem, e por ter sido um aspecto apontado apenas por este subgrupo da amostra total de participantes, cinco referiram que este gosto e desejo de aprender sempre os acompanhou ao longo da vida. Quanto ao papel da formação académica, três destes cinco estudantes consideram fundamental o interface entre a formação académica e o exercício de uma profissão (sobretudo no que respeita às perspectivas de mobilidade profissional), ainda mais acentuada no mundo actual.

Documento 2. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “Percurso profissional” e respectivas subcategorias

«Eu gosto de me esforçar e gosto de saber que... depois no fim até gostava de fazer as contas e dizer “ei, consegui atingir o objectivo, passei o triplo do que tinha vendido no ano passado”» [M03, anteriormente Empregada Comercial, 2.º ano MIP]

À semelhança do que aconteceu na descrição do percurso escolar e de formação, os participantes com experiência profissional significativa (de acordo com a sua perspectiva) fizeram uma breve descrição da sua trajectória profissional. Salienta-se a riqueza e variedade de actividades profissionais indicadas pelos M23, concorrendo com um percurso profissional mais pobre por parte dos estudantes do AR que referiram o envolvimento em experiências de trabalho/emprego.

2.1. Relação com o trabalho

Tendo em conta a preponderância que o exercício de uma actividade profissional assume no percurso vivencial destes participantes (sobretudo dos M23), torna-se fundamental perceber qual a natureza da relação destes participantes com o mundo laboral. Assim, e quanto à relação com o trabalho, a maioria dos participantes M23 assume ter uma relação positiva. Apenas uma participante aponta alguns constrangimentos relacionados com o “cansaço” profissional que sente devido ao exercício profissional prolongado na sua área, o que traduz uma mudança na forma de encarar a sua actividade profissional.

Quanto aos estudantes do AR que afirmaram ter já desempenhado uma actividade profissional verifica-se que, embora de curta duração, esse contacto anterior com o mundo laboral assumiu grande importância e significado para eles/as daí que se dará um maior destaque ao seu posicionamento crítico numa das subsecções seguintes (cf. ponto 2.3. aspectos profissionais destacados).

2.2. Realização profissional

A opinião dos participantes M23 diverge um pouco quanto ao grau de realização profissional. Primeiramente, há que distinguir que, se em alguns momentos da sua vida não se sentiram realizados com a actividade profissional, noutros momentos o sentimento terá sido de plena realização profissional. Assim sendo, e quanto à actividade profissional actual, quatro participantes M23 assumem-se bastante realizados.

Relativamente à não-realização profissional, dois dos participantes M23 salientam a sua insatisfação quanto à actividade profissional actual e uma outra participante, que neste momento não está a desempenhar nenhuma actividade profissional, refere que a actividade profissional anterior não constituiu fonte de grande realização, factor que se terá constituído como uma motivação para a tentativa de ingresso no ES, como indica posteriormente. Uma outra participante M23 assume ainda uma postura ambivalente relativamente a esta dimensão, referindo que existiram momentos em que a profissão a realizou e outros que não. Quanto ao subgrupo de estudantes do AR, a única referência à dimensão da realização profissional é igualmente de natureza ambivalente e provém do participante que descreve o exercício de uma maior variedade de actividades profissionais: “Em todas as profissões tive algum ponto que me realizou e outro que... era contra.” [R06, 2.º ano MIP].

2.3. Aspectos profissionais destacados

2.3.1. Aspectos satisfatórios

Relativamente aos aspectos que os participantes apontam como satisfatórios no exercício da sua actividade profissional, encontra-se, em relação ao grupo dos M23, uma alusão maioritária ao factor interacção social com os outros. Seis dos oito participantes M23 destacam esta dimensão como um factor gratificante do exercício da sua profissão, salientando a relação com os colegas de trabalho e com os utilizadores/utentes das instituições onde prestam os seus serviços profissionais. De destacar que uma das participantes aponta a independência profissional como um factor importante da sua satisfação com a profissão, sendo que outra participante apela ao enriquecimento cultural decorrente do contacto com outras pessoas. A facilidade das tarefas profissionais é igualmente motivo de satisfação profissional para uma das participantes, salientando-se aqui o papel das novas tecnologias.

Quanto ao grupo dos estudantes do AR, e embora relatem experiências maioritariamente no âmbito do voluntariado ou dos trabalhos a tempo parcial, torna-se interessante verificar a importância que é atribuída, tal como no caso dos M23, à interacção social, sendo que três dos participantes com experiência profissional anterior (quer em actividades profissionais de teor diversificado, quer

relativamente a experiências de voluntariado) referiram esta dimensão. A flexibilidade, característica do trabalho a tempo parcial, é um factor digno de destaque, sendo indicado por três dos estudantes do AR com experiência profissional. O participante do AR que participou numa maior diversidade de contextos profissionais salienta, igualmente, o enriquecimento pessoal que a actividade profissional pode acarretar, indicando mesmo algumas das competências que considera ter adquirido no âmbito profissional.

2.3.2. Aspectos insatisfatórios

Relativamente aos aspectos insatisfatórios associados ao exercício profissional, quatro participantes M23 apontam o desgaste (físico e emocional) decorrente da sua actividade. Três participantes do mesmo grupo apontam a actividade profissional que desempenham como motivo de insatisfação. Dois participantes aludem ao impacto das exigências do mercado de trabalho na qualidade das experiências nos outros contextos de vida, igualmente, como factor de insatisfação. A instabilidade financeira associada ao exercício profissional e as suas repercussões sociais é apenas mencionada por uma participante.

No caso do grupo dos estudantes do AR que já desempenharam activamente um papel profissional, dois participantes indicam situações de abuso da entidade empregadora no que se refere às tarefas profissionais exigidas. Uma das participantes aponta, à semelhança de alguns participantes M23, o desgaste (sobretudo físico) da actividade profissional. Uma participante, envolvida em duas actividades diferentes de voluntariado fala, relativamente a uma delas, no reconhecimento social precário do trabalho que realiza e, no caso da outra, na indiferenciação das funções desempenhadas.

2.4. Sentimentos associados ao exercício profissional

Ao narrar a sua experiência profissional, alguns participantes M23 apontam sentimentos associados ao seu exercício e verifica-se que os sentimentos de valência positiva expressos se prendem com a satisfação em ajudar os outros, a necessidade do exercício de uma actividade profissional específica, algum orgulho no exercício profissional e a expressão emocional permitida pelo exercício profissional (e.g. “isso é uma satisfação que quando tenho espectáculos choro sempre (risos), eu sou muito emocional e então choro, fico muito contente e muito feliz e muito... muito orgulhosa de ver aquilo que é o produto, no fundo!” [M08, Professora de Dança, 1.º ano MIP]).

No que respeita aos estudantes do AR a dimensão da ajuda aos outros é também valorizada, mas os ganhos pessoais tais como a maturidade adquirida e a capacidade de resolução de problemas, decorrentes da experiência profissional (apontados por dois participantes) parecem ser a dimensão mais importante a referir.

No entanto, os participantes manifestam, igualmente, alguns sentimentos menos positivos associados às actividades profissionais desempenhadas. Assim, o facto das habilitações académicas constituir um entrave à progressão profissional é mencionado por dois estudantes M23, a par da falta de identificação com a actividade profissional, igualmente mencionada por outros dois participantes M23. A elevada responsabilidade associada ao exercício profissional foi um aspecto mencionado por um estudante M23, juntamente com o fenómeno do *burnout* profissional, referido por outro participante.

Relativamente aos estudantes do AR, apenas uma das participantes explicitou, de modo mais concreto, sentimentos de revolta associados ao exercício de uma actividade de voluntariado no contexto da qual presenciou atitudes por si consideradas inaceitáveis no tratamento dos idosos por parte de outros voluntários e das próprias funcionárias da instituição.

Convém, no entanto, salientar que, tanto no caso do grupo M23 como no grupo do AR, existe uma relação muito estreita entre os factores que são enunciados como satisfatórios e insatisfatórios relativamente à profissão e os sentimentos positivos e negativos vivenciados.

2.5. Profissão (ões) e Psicologia

Ao explorar a percepção dos estudantes relativamente a uma eventual relação entre as suas experiências profissionais e a Psicologia, observa-se que a maioria dos participantes M23 (seis dos oito entrevistados) considera que existe alguma relação entre a profissão que exerce (ou a última que exerceu) e a área da Psicologia. Quanto aos estudantes do AR, apenas três participantes consideram que a única relação que existe é o contacto interpessoal e um dos participantes acrescenta que a relação existe não ao nível do contexto mas sim das aprendizagens realizadas no trabalho: “A maior relação que encontro com a Psicologia não é propriamente essas experiências, é o facto de lidar com o mundo profissional, porque... que me ensinou muitas coisas e com quem aprendi bastantes coisas.” [R06, 2.º ano MIP]. Salienta-se assim, a grande diferenciação das percepções dos dois grupos, que poderá estar associada ao tipo de experiências profissionais vividas.

2.5.1. *Spillover profissão-Psicologia*

Relativamente à dimensão do *spillover* entre a profissão exercida e a área da Psicologia, todos os estudantes M23 entrevistados apoiam a ideia de que as competências adquiridas no (actual) contexto profissional serão úteis para responder às exigências do futuro exercício da profissão de psicólogo/a.

Quanto aos estudantes do AR, quatro assinalam a possibilidade de *spillover* entre a profissão e a Psicologia, indicando especificamente a ocorrência de *spillover* de dimensões como a intuição, a empatia, a criatividade, a organização e gestão do tempo, o sentido de responsabilidade e a capacidade para lidar com as pessoas, a capacidade para ouvir os outros e a desinibição social.

2.5.2. *Spillover Psicologia-profissão*

Metade dos participantes M23 entrevistados considera que as competências adquiridas no âmbito da sua formação em Psicologia têm contribuído para uma melhor resposta aos desafios profissionais que surgem na sua actividade laboral.

Relativamente aos participantes do AR não existe nenhuma referência a esta tendência, o que se poderá compreender tendo em conta que nenhum deles se encontra a desenvolver, presentemente, nenhuma actividade profissional.

Documento 3. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “Motivações para o ingresso no ES” e respectivas subcategorias

“Estava a sentir-me muito monótona, muito parada e eu disse: não, isto não pode ser, tenho de fazer mais qualquer coisa! Eu tenho que me ajudar...” [M02, Empregada de Escritório, 1.º ano MIP]

Quanto à motivação para o ingresso no ES, os participantes evocam razões de cariz pessoal, profissional e social. A maioria dos estudantes M23 refere razões de natureza pessoal, tais como o sentimento de monotonia e necessidade de se envolver em novos projectos, frustração com a profissão e desejo anterior de ingresso no ES e/ou no curso de Psicologia e o crescimento e independência dos filhos. Relativamente aos estudantes do AR, seis apontam, igualmente, razões pessoais na origem da sua motivação para o ingresso no ES, nomeadamente o interesse pela aprendizagem, o desejo e objectivo pessoal de ingressar no ES, a vontade de exercer uma profissão diferenciada no futuro e a expectativa das vivências académicas associadas ao ingresso no ES.

Quanto a factores sociais que poderão ter impulsionado os estudantes M23 a ingressarem no ES pode apelar-se ao testemunho de uma das participantes que refere a pressão social causada pelo ingresso dos seus amigos no ES ou no mercado de trabalho com uma formação superior, enquanto os entrevistados do AR, mais especificamente seis deles, põem a tónica na valorização social e no prestígio associado a uma formação superior, enquanto expectativa incutida tanto familiar como socialmente.

Um aspecto curioso é o facto da alusão à preparação para as exigências associadas ao mundo profissional ser apontado apenas por dois participantes M23, não tendo no entanto sido explicitamente verbalizado pelos estudantes do AR, embora se denote implicitamente a ideia generalizada de que é através do ES que o acesso ao mercado de trabalho para actividades profissionais diferenciadas está mais facilitado.

3.1. Apoios percebidos pelos estudantes

Relativamente aos apoios percebidos pelos estudantes para o seu ingresso no ES, emergem das respostas três fontes de apoio principais: o apoio familiar, o apoio da entidade patronal (no caso dos participantes que exercem actualmente uma actividade profissional) e o apoio dos amigos e outros significativos.

Quanto ao grupo dos M23, seis referem o apoio familiar como o mais decisivo. Apenas dois participantes M23 referem o apoio da entidade patronal, embora o façam discretamente: um deles não enfatiza muito esta dimensão e o outro fá-lo por existir uma relação emocional com as pessoas com quem trabalha (“Também foram pessoas que andaram comigo ao colo, que desde sempre souberam aquilo que eu queria e por aí foi muito bom, estás a entender?” [M05, Funcionária de empresa de *catering*, 1.º ano MIP]). O apoio dos amigos e outros significativos é referido por dois participantes.

No grupo dos estudantes do AR, o apoio familiar é referido por seis estudantes e o apoio de amigos e outros significativos é verbalizado por cinco participantes. Não existe, no caso deste grupo, nenhuma referência ao apoio da entidade patronal visto não estarem, neste momento, a exercer uma actividade profissional.

3.2. Tentativas anteriores de ingresso no ES

No grupo de estudantes M23 entrevistados, surgiu a referência a tentativas anteriores de ingresso no ES, duas das quais em Psicologia (uma delas em estabelecimentos de ensino privados e a outra na FPCEUP) e outras duas em formações distintas da área da Psicologia, estas últimas tendo chegado a concretizar-se em frequência universitária. No grupo dos estudantes do AR não existe nenhum caso de tentativa anterior de ingresso no ES.

Documento 4. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “Motivações para o ingresso no curso de Psicologia” e respectivas subcategorias

“eu não sei porque me interesse por Psicologia, porque a Psicologia sempre me soou cá dentro, parece que eu tinha assim um batimento que me dizia: Psicologia, Psicologia...” [M02, Empregada de Escritório, 1.º ano MIP]

Relativamente às motivações referidas pelos participantes para o seu ingresso no curso de Psicologia, todos os participantes M23 referiram um interesse anterior pela Psicologia, por vezes associado a experiências de vida mais intensas, bem como a figuras, experiências ou acontecimentos passados que os influenciaram no sentido da aproximação a esta área de conhecimento. Quanto ao contacto anterior com a área, a maioria (seis participantes) assume que já esteve envolvido em actividades relacionadas com a área da Psicologia. Duas participantes M23 referem ainda características pessoais que pensam relacionar-se com os requisitos necessários ao exercício profissional para o qual a formação em Psicologia habilita.

Quanto aos estudantes do AR, a existência de influências que os conduziram a esta área de formação é enunciada pela maioria (sete participantes), seguido do interesse anterior pela área, que é referido por seis entrevistados. O contacto anterior com a Psicologia foi referenciado por três participantes, e três participantes apontam características pessoais que pensam relacionar-se com os requisitos necessários à profissão de psicólogo/a.

4.1. Psicologia e estabelecimentos de ES

4.1.1. Ingresso na FPCEUP

As razões apontadas pelos participantes M23 para o ingresso na FPCEUP são, por ordem decrescente de frequência, (tendo em conta que cada participante poderia enunciar várias): (1) razões económicas (referidas por quatro participantes M23); (2) proximidade do local de trabalho/residência (enunciada por três participantes); (3) prestígio da instituição (referida por duas participantes M23); (4) influência de pessoas significativas (referida apenas por uma participante).

Quanto aos estudantes do AR, a razão mais enfatizada (por seis participantes) foi o prestígio da instituição, seguida da proximidade geográfica (referida por quatro participantes), e de factores económicos (indicados por três participantes). Apenas uma estudante apontou o constrangimento das provas específicas de ingresso, um outro participante expressou o seu gosto pela própria cidade do Porto e outra participante referiu a existência de um compromisso romântico como factor importante na ponderação da sua decisão de permanecer na cidade.

4.1.2. Ingresso noutras instituições de ensino

Dos oito participantes M23 entrevistados, apenas duas estudantes puseram a hipótese do ingresso em Psicologia noutras instituições de ensino (privado) e as razões apontadas para tal foram a disponibilidade de ensino nocturno (referido por uma das participantes) e a não obtenção de média de acesso suficiente para o ingresso numa instituição de ensino público (factor referido por outra).

Entre os participantes do AR, quatro afirmam terem-se candidatado a Psicologia noutros estabelecimentos de ensino público, por razões associadas à média de ingresso no ES.

Documento 5. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “Regime de ingresso dos estudantes M23” (M23) e respectivas subcategorias

Em relação aos meios de divulgação, os participantes M23 apontam, invariavelmente, para além da procura e da exploração individual de informação, duas fontes através das quais obtiveram elementos acerca deste recente regime de ingresso no ES: familiares, amigos ou outros conhecidos (referido por cinco participantes M23), comunicação social (referido por dois participantes). De referir que uma das participantes evidencia críticas relativamente à (pouca) celeridade do processo de disponibilização de informação *online* relativamente a este regime de ingresso.

5.1. Processo de selecção e ingresso

Relativamente às etapas que fazem parte do processo de ingresso M23, os participantes concordam com elas, vendo-as como adequadas e necessárias à selecção. Quanto às provas escritas a maioria dos participantes M23 é da opinião que estas são acessíveis e cumprem os requisitos mínimos para a avaliação de conhecimentos, sendo que apenas um estudante refere que a prova não correspondeu ao que estaria à espera (expectativa de uma prova semelhante ao exame nacional), mas acaba por considerá-lo adequado.

Relativamente à fase de análise curricular e de entrevista a opinião dos participantes também é unânime, posicionando-se favoravelmente em relação à qualidade, rigor e adequação dos procedimentos.

5.2. Sentimentos associados ao regime de ingresso dos estudantes M23

Relativamente aos sentimentos de valência positiva associados a este novo regime de ingresso no ES, a opinião dos participantes M23 está muito direccionada para o ingresso em si, não particularizando o papel que o regime de ingresso M23 assume nas suas vivências. Existe apenas uma referência por parte de uma das participantes no sentido de associar directamente o regime de ingresso M23 às suas vivências de ingresso: “Isto [oportunidade para maiores de 23 anos] para mim foi importante, percebe? Foi importante porque sinto que estou realmente activa... Eu precisava de me sentir mais activa! E isto é uma forma de eu me sentir mais activa também.” [M02, Empregada de Escritório, 1.º ano MIP]. Quanto aos sentimentos de valência negativa, existe a alusão a algum receio/incapacidade de superar as exigências das etapas de ingresso. Existe, igualmente, por parte de outro estudante, a referência ao desconforto experienciado na situação de entrevista dada a formalidade da postura dos entrevistadores.

5.3. Sugestões/propostas para melhorar o regime de ingresso dos estudantes M23

Ao longo das suas entrevistas os participantes foram elencando algumas medidas que, na sua opinião, poderiam melhorar as condições de implementação deste regime de acesso, como sejam, por exemplo, a criação de um gabinete de apoio ao acesso aos M23 e um apoio institucional mais presente, nomeadamente ao nível do processo de estudo para as provas de ingresso. Os participantes salientam, assim, a necessidade de um maior e mais individualizado apoio por parte da instituição e dos docentes.

Documento 6. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “Adaptação ao ES” e respectivas subcategorias

“eu achei que nasci outra vez e portanto foi assim muito interessante, foi realmente um dia fantástico na minha vida.” [M08, Professora de Dança, 1.º ano MIP]

De um modo geral, todos os entrevistados apontam iniciativas como as actividades da Associação de Estudantes, as actividades académicas praxísticas (envolvimento na praxe e nas tunas) e as iniciativas da própria instituição, bem como o apoio dos colegas mais velhos, dos docentes e dos funcionários, como facilitadores de uma boa adaptação.

6.1. Papel da praxe e do envolvimento em actividades académicas (AR)

A praxe e os grupos académicos parecem assumir um papel preponderante no apoio à adaptação ao ES. Assim, dos estudantes do AR entrevistados, quatro destacam o papel positivo destas iniciativas: “Eu acho que nesta faculdade toda a gente sabe que a praxe não é vista com muito bons olhos e que acho que isso está mesmo mal, porque é óbvio que há coisas... quem não anda na praxe é muito difícil compreender coisas que lá acontecem, mas se as pessoas estão lá a fazer aquilo é porque aquilo tem algum sentido para elas, porque uma pessoa não vai estar a fazer determinadas figuras ou a pôr-se em determinadas posições só porque sim! Alguma coisa tem que lhe dizer aquilo!” [R08, 2.º ano MIP]. Mesmo os estudantes que se posicionam negativa e explicitamente em relação à praxe (dois dos participantes) mas que nela de algum modo participaram tendem a admitir alguns aspectos positivos, nomeadamente ao nível do estabelecimento de relações interpessoais. Uma participante chega mesmo a salientar o papel motivacional que a praxe e um grupo académico desempenhou ao nível da sua continuidade na Faculdade.

6.2. Auto-percepção da qualidade da adaptação

Quanto ao processo de adaptação ao ES e, mais especificamente, à FPCEUP, os participantes, na sua generalidade, revelam-se satisfeitos com a qualidade da sua adaptação. Salvaguardam-se, no entanto, algumas vivências pontualmente menos positivas (muito associadas à vertente académica, e.g. “O primeiro semestre foi angustiante! Foi uma angústia, meu Deus! Eu tive tanto medo, tive mesmo medo, medo. Tive mesmo medo, acho que é medo, que a emoção é... E “eu não vou conseguir, porque isto é preciso tanto, eu não vou conseguir!”.” [M08, Professora de Dança, 1.º ano MIP]; “A adaptação foi mesmo aquele choque de eu ir às aulas e achar que não estava a perceber nada!” [R08, 2.º ano MIP]) por parte quer de estudantes M23 quer de AR.

6.3. Acolhimento

No que respeita ao acolhimento, cinco participantes M23 verbalizam explicitamente o seu agrado relativamente ao processo de acolhimento. Relativamente aos estudantes do AR, a opinião é unânime relativamente à qualidade do acolhimento constatando-se que todos eles participaram em pelo menos uma iniciativa/actividade de recepção.

6.4. Iniciativas da FPCEUP

Em relação às iniciativas da FPCEUP, quatro participantes M23 congratulam a instituição, referindo até algum envolvimento em algumas delas. É salientada no entanto, por um participante, a necessidade de um maior envolvimento por parte dos professores nestas iniciativas. No caso dos estudantes do AR, todos eles se manifestam agradados com estas iniciativas, verbalizando o seu envolvimento e enumerando, de forma bastante específica, algumas das actividades levadas a cabo. Dois estudantes assinalam, igualmente, que seria importante um contacto mais directo com os docentes.

6.5. Apoio percebido à adaptação

Quanto ao apoio que os estudantes sentem ter contribuído para uma melhor adaptação, aparece uma vez mais referenciado o apoio familiar, dos amigos, da entidade patronal (este apenas no caso dos M23) e dos docentes.

Relativamente ao apoio familiar e de outros significativos, todos os participantes M23 salientam esta fonte de apoio. Já no caso dos participantes do AR, apenas um aponta, de forma mais explícita, a importância do apoio familiar no processo de adaptação ao ES.

Em relação ao apoio por parte da entidade patronal, cinco M23 revelam sentir esse apoio em ambiente laboral, ressaltando, no entanto, que esse apoio tem como condição a garantia de não comprometimento do investimento profissional da sua parte. Um participante M23 assume, contudo, a posição contrária, revelando sentir-se pouco apoiado pela entidade patronal, talvez pelo âmbito da

formação superior que está a frequentar: “Não, a entidade patronal quer-me lá a trabalhar. Quer-me lá e não quer que eu falte muito. [...] dá realmente algum interesse aos estudantes... não estou aqui a supor se são jovens se não são, mas que estejam um bocadinho vocacionados para a área da empresa. Não é? Para a Engenharia Química, para a Engenharia Mecânica, ligados à área da Engenharia” [M09, Técnico da Indústria Química, 1.º ano MIP].

Relativamente ao apoio por parte dos docentes, uma participante M23 afirma a disponibilidade dos professores na ajuda aos estudantes. Já um estudante M23 e dois do AR salientam o papel preponderante que os docentes podem ter no processo de adaptação, mas tendo em conta a imagem transmitida pelos mesmos ao longo deste processo: “Portanto, uma coisa é o 2.º ano, outra coisa é o 1.º semestre, não é? E há professores que assustam assim um bocado! [risos] São um bocado radicais, se calhar se fosse agora não... Já não ligava, mas para quem entra as primeiras impressões são muito importantes.” [R03, 2.º ano MIP].

6.6. Implicações do ingresso no ES

Relativamente às implicações que o ingresso e a frequência do ES tiveram nas várias esferas da vida dos participantes, estes referem, essencialmente, a interferência na vida familiar, na actividade profissional e noutros contextos específicos.

6.6.1. Implicações familiares

Quanto às implicações familiares, cinco entrevistados M23 assumem repercussões negativas como a menor disponibilidade de tempo, salvaguardando, contudo, o facto de terem desenvolvido estratégias para minorar este impacto, quer através da recompensa do tempo retirado à vida familiar nos períodos de férias, quer através do diálogo acerca das aprendizagens que o ES proporciona nos momentos de reunião familiar. De salientar que, no caso de um participante M23, o ingresso no curso de Psicologia comportou efeitos positivos a nível familiar ao ampliar o leque de temas de discussão da família em torno de tópicos associados à área.

No caso dos estudantes do AR, seis são da opinião que este ingresso trouxe mudanças ao nível das dinâmicas familiares, como por exemplo o aumento dos conflitos inter-geracionais (muito associados ao desejo de independência dos jovens) e a diminuição dos momentos de contacto familiar. De salientar, no entanto, que um dos estudantes do AR identifica uma consequência familiar positiva (aproximação emocional), relacionada com o facto de ser aluno deslocado.

6.6.2. Implicações na actividade profissional

A este respeito, cinco participantes M23 assumem que o ingresso no ES acarretou algum transtorno a nível do exercício da profissão (pela pressão acrescida dada a necessidade de articulação do(s) papel/éis profissional/ais e de estudante, que causa um grande desgaste), embora reconheçam dar prioridade às exigências laborais, mesmo em detrimento do investimento nas actividades académicas. Quanto aos estudantes do AR esta dimensão não merece destaque, dado não estarem, neste momento, a exercer nenhuma actividade profissional.

6.6.3. Outros contextos

Outros contextos da vida dos estudantes do ES acabam, igualmente, por serem afectados. As áreas de lazer parecem ser as mais sacrificadas, no caso de duas estudantes M23. No que respeita aos estudantes do AR, todos reconhecem implicações que se traduzem, essencialmente, numa diminuição do contacto com os amigos de fora da faculdade e num decréscimo de envolvimento nas actividades extra-curriculares a que se dedicavam.

6.7. Expectativas

Todos os estudantes entrevistados afirmam trazer consigo expectativas muito positivas relativamente ao ES. No entanto, alguns receios emergem, nomeadamente ao nível do estilo de docência, no caso de uma participante M23, e ao nível dos resultados académicos a alcançar, no caso de uma participante do AR, dada a alteração das exigências a este nível: “Eu estava com muito medo de não conseguir e mesmo que conseguisse... eu lembro-me que no meu 1.º ano quando comecei a fazer os exames eu dizia “ai, eu só quero um dez, não quero mais nada!” E quando comecei... e agora, por exemplo, eu não me contento com um quinze! Porque sei que é possível fazer muito melhor!” [R08, 2.º ano MIP].

6.8. Boas Surpresas

Relativamente aos factores surpreendentemente positivos, todos os participantes M23 referem um ou outro aspecto em particular. Destacam, por exemplo, o agrado com as instalações da própria instituição e os seus serviços, a qualidade dos docentes, a relação positiva docente-estudante M23, o

interesse e a identificação com os conteúdos leccionados, o apoio de colegas do AR e o contacto com o ramo da investigação.

Também os estudantes do AR se reconhecem positivamente surpreendidos seja com as relações interpessoais, com o interesse dos conteúdos leccionados, com a relação professor–aluno e com o contacto com o ramo da investigação.

6.9. Dificuldades e desafios

Relativamente aos desafios e dificuldades com que os participantes M23 se depararam, são apontados, essencialmente, os de ordem académica, relacionados com a necessidade de domínio de línguas estrangeiras (especialmente do Inglês), com a mobilização de competências de utilização das novas tecnologias e de gestão do processo de desenvolvimento de trabalhos em grupo. Outros aspectos (mais pontuais) realçados são, por exemplo, dificuldades no processo de memorização, o investimento necessário para ultrapassar os desafios académicos e a dificuldade na escolha das Unidades Curriculares optativas.

Os estudantes do AR praticamente não aludem a dificuldades e desafios à excepção de um estudante que salienta o desafio de trabalhar em grupo.

6.10. Decepções

Entre as decepções que experienciaram no decorrer da sua adaptação ao ES, cinco dos estudantes M23 referem a competitividade entre alunos (AR e M23, entre si), a elevada carga teórica do curso, os métodos de avaliação (avaliação por exame final e não distribuída), a falta de interacção com outras áreas de saber, a diferença etária e ineficiências pedagógicas do corpo docente (“Professores que acho que não estão vocacionados para ensinar. Pronto, podem ser pessoas com uma sabedoria incrível e que são, sem dúvida, são sem dúvida [...] Uma coisa é estar com o professor na aula, outra coisa é ver o que o professor escreve ou deixa de escrever e verificar que... até achar que não é a mesma pessoa, por exemplo! (risos)” [M08, Professora de Dança, 1.º ano MIP]).

No que respeita aos alunos do AR, todos eles apontam algumas desilusões, concordando com os M23 em aspectos como a carga teórica do curso, os métodos de avaliação (salientado, tal como os M23, o número excessivo de exames finais) e ineficiências do corpo docente (e.g., excessiva demora na correcção das provas/exames). Outras dimensões percebidas como decepcionantes são a relação com os docentes, a postura pouco crítica e imatura dos estudantes/colegas, o tipo de conteúdos leccionados e a falta de apoios aos estudantes do ES (apoios financeiros e sociais).

6.11. Estratégias de adaptação

Relativamente às estratégias que os participantes procuram adoptar com o intuito de se sentirem mais integrados na faculdade, a maioria dos estudantes M23 entrevistados (seis deles) indica algumas delas: a interacção privilegiada com outros M23, o contacto permanente com o meio académico (e.g., escolha da biblioteca como local de estudo individual), o contacto anterior com a instituição, a proactividade na interacção com os estudantes mais novos. No caso dos estudantes do AR o aspecto mais salientado é o envolvimento em actividades ligadas ao novo contexto, como sejam a praxe, a tuna, entre outras.

6.12. Factores para uma boa adaptação

Relativamente aos factores de adaptação, os participantes aludiram aos factores que, no seu caso, proporcionaram ou contribuíram para uma boa adaptação e referem, igualmente, alguns aspectos que, a partir da sua experiência, consideram susceptíveis de favorecer, de um modo geral, uma boa adaptação. Os M23 entrevistados salientam, por ordem decrescente de referência, o apoio e a criação de laços com os colegas (os do mesmo ano e os de anos anteriores), a experiência de vida, o envolvimento em actividades de recepção, a consciencialização dos recursos a mobilizar para ingressar na faculdade, o ingresso no curso e na instituição pretendida, a continuidade do percurso académico, a sensação de bem-estar associada ao espaço físico, a relação com e a qualidade dos docentes e a proactividade na procura de ajuda.

No caso dos estudantes do AR o apoio e criação de laços com os colegas (os do ano e os de anos anteriores) também surge como o aspecto mais valorizado, seguido da autonomia académica, da relação com os docentes – que também é enunciada pelos M23 –, e o acompanhamento de colegas do ensino secundário na transição para o ES.

6.13. Outras aprendizagens

Relativamente a aprendizagens realizadas informalmente através do ingresso no ES (isto é, as que não se prendem com as aprendizagens formais do plano de estudos), seis estudantes M23 reconhecem que aprenderam algo, salientando uma ou mais das seguintes (da mais para a menos

referida): (1) aprendizagens com implicações vocacionais a curto ou longo prazo (e.g., oportunidades de interacção com outro tipo de públicos; alargamento da visão no âmbito da vida profissional futura; despertar do interesse por outras áreas de formação); (2) aprendizagens técnicas e/ou instrumentais (e.g., metodologias de estudo, de organização de apontamentos, realização de trabalhos e estratégias de pesquisa; recurso e utilização recorrente das novas tecnologias); (3) visão/leitura mais “psicológica” da realidade (e.g., leitura de notícias e informações quotidianas de acordo com outras perspectivas que não existiam anteriormente para a pessoa e que agora se associam muito à área de formação frequentada).

Quanto aos estudantes do AR, todos referem pelo menos um dos seguintes aspectos (do mais para o menos mencionado): (1) oportunidade de crescimento (ao nível da autonomia, auto-regulação e responsabilidade associadas às variadas exigências do ES; no que respeita a competências de comunicação e de estratégias de *coping* face a determinados acontecimentos que anteriormente eram vivenciados com muito maior ansiedade); (2) aprendizagens decorrentes do relacionamento com os pares (sentimento de companheirismo que proporciona a partilha de vivências pessoais, familiares, sociais, emocionais, académicas, entre outras); (3) aprendizagens resultantes do envolvimento em actividades académicas extra-curriculares (contacto com estratégias de mobilização de pessoas; competências artísticas; fomento de valores como o respeito e a união); (4) aprendizagens técnicas e/ou instrumentais (gestão contínua e sensata do tempo e dos conteúdos programáticos; dedicação antecipada ao estudo para as provas); (5) aprendizagens proporcionadas por outras oportunidades de formação (disponibilização, por parte da instituição, de cursos de línguas e outras formações/workshops); (6) corresponder (ou não) ao estereótipo do profissional psicólogo (quando confrontado pelas pessoas relativamente a determinadas situações de aconselhamento psicológico); e, (7) a aprendizagem da “constância do estar” dos alunos que transitam do ensino secundário para o ES (manutenção de comportamentos e atitudes característicos de estudantes do Ensino Secundário, ao nível pessoal, social, emocional e académico).

6.14. Ser estudante universitário

Relativamente às mudanças de papel (e de identidade) despoletadas pelo ingresso no ES e pela vivência universitária, exploraram-se as representações que os estudantes possuem relativamente a si próprios. Assim, tanto os estudantes M23 como os do AR referem transformações muito positivas.

6.15. Ser estudante universitário: Percepção dos outros face ao novo papel

A percepção dos outros relativamente à frequência universitária varia muito conforme a leitura que os participantes fazem do apoio que lhes é facultado por aqueles. Assim, poderão surgir representações positivas (e.g., apoio e entusiasmo da família) mas também ambivalentes face ao que os estudantes percebem relativamente à imagem que os outros têm de si enquanto universitários (e.g., receio do papel que o ES irá representar na vida dos participantes e de que forma poderá influenciar as outras dimensões da sua vida). Esta visão é, naturalmente, pautada pela subjectividade própria de cada participante. No entanto, e de forma geral, os estudantes M23 percebem sobretudo admiração, enquanto que para os estudantes do AR o tornar-se estudante universitário é uma realidade até certo ponto esperada. Independentemente do regime de ingresso dos participantes esta nova condição representa, geralmente, motivo de orgulho para todas as pessoas significativas.

6.16. Sugestões para uma melhor adaptação

Relativamente a aspectos a melhorar no sentido de facilitar a adaptação ao ES, três estudantes M23 apresentam algumas ideias pertinentes: (1) acompanhamento mais sistemático dos estudantes (através de estratégias de estudo acompanhado para auxílio na organização dos conteúdos programáticos e outras dificuldades manifestadas por esta franja M23); (2) um maior envolvimento e disponibilidade dos professores (para contacto directo com os alunos e no próprio processo de acolhimento e adaptação à instituição) e (3) uma maior ênfase na temática do ingresso dos M23 (através de um apoio mais individualizado ao estudante M23 e do proporcionar de momentos de contacto entre estes estudantes e a restante comunidade académica, que engloba os docentes e os colegas do AR).

Já os estudantes do AR apontam outras sugestões para promover uma melhor adaptação, nomeadamente ao nível da divulgação e diversidade das actividades de recepção, do maior envolvimento dos professores (tal como os M23 referem), da sinalização dos espaços e da articulação entre os grupos académicos e a própria instituição no sentido de cooperarem na organização de actividades de recepção.

6.17. Sucesso no ES

Quando questionados acerca dos factores que, na sua opinião, permitem o sucesso no ES, os participantes M23 referem, para além de bons resultados académicos, o bom senso, a humildade, a

formação ao nível interpessoal, os valores pessoais, a persistência, a capacidade de seleccionar o que é importante, o trabalho, a organização, a assiduidade, as bases académicas, o rigor, o envolvimento e interesse pelas temáticas, o espírito crítico, o alargamento do leque de interesses, a vontade de produzir conhecimento, orgulho, ansiedade em trabalhar na área de formação, gestão do tempo, capacidade de concentração, dedicação e capacidade de cumprimento de regras.

Os participantes do AR, enumeram, para além dos bons resultados académicos (na sua perspectiva reveladores de algum investimento), e em concordância com os participantes M23, a manifestação de interesse e envolvimento, a capacidade de gestão de tempo, o pensamento crítico e reflexivo e o envolvimento em projectos académicos com o objectivo de produzir conhecimento. Outros aspectos referidos são uma atitude proactiva e espírito de iniciativa, boa capacidade de estabelecer relações interpessoais e sociabilidade, flexibilidade ao nível das suas crenças, responsabilidade, empenho, capacidade de se adaptar às situações, perfil adequado às exigências da profissão, capacidade de aplicar os conhecimentos na prática, realização com a área de formação.

Documento 7. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “Progressão académica em Psicologia” e respectivas subcategorias

“se temos um sonho temos de correr atrás dele, não é? E não podemos parar ao primeiro obstáculo, porque se vamos parar ao primeiro obstáculo então para que é que serviu o sonho? Não serviu para nada! E nós, vocês, estão em idade dos sonhos. Eu já não estou, mas vocês estão na idade dos sonhos! E deixar que o sonho termine simplesmente porque surgiu um obstáculo, não não! Bom, nós estamos vivos, e se estamos vivos temos que criar meios para que esse obstáculo seja sanado! E então criar formas de ultrapassar. E é assim que se criam, são os desafios da vida” [M02, Empregada de Escritório, 1.º ano MIP]

Quando questionados acerca dos factores que poderão facilitar a progressão académica no ES, os participantes referiram, invariavelmente, a vertente do sucesso académico como um dos factores, se bem que não o mais preponderante. Quando especificamente inquiridos acerca da progressão académica em Psicologia, os estudantes entrevistados indicaram os factores que, na sua perspectiva, podem potenciar o sucesso ou conduzir ao insucesso, bem como alternativas/propostas no sentido de enriquecer o processo de aprendizagem e melhorar a integração académica. Assim, e relativamente aos factores que podem contribuir, de certo modo, para o sucesso académico, podendo, no pólo oposto, constituir um obstáculo a uma progressão académica bem sucedida, temos, para os M23: o apoio e a qualidade dos docentes, a dedicação, estudo e trabalho sistemáticos, organizados e estratégicos (nomeadamente no que respeita a trabalhos de grupo), sendo estes os factores mais referidos, seguidos da competitividade (bem gerida), da consciencialização do mundo que nos rodeia, da responsabilidade, do empreendedorismo, do perfil para determinada função, da capacidade de memorização, da assiduidade, do interesse pela investigação, do envolvimento em actividades de voluntariado e da motivação e incentivo que os bons resultados alcançados proporcionam para que novos desafios sejam alcançados (percepção de auto-eficácia).

Na opinião dos estudantes do AR, os principais preditores de sucesso académico são, por ordem decrescente de frequência: o contacto/relação com os docentes, o estudo estruturado e a facilidade de trabalhar em grupo, a boa gestão de tempo e de recursos, a motivação para a área de formação, a assiduidade, a dedicação, empenho, participação, responsabilidade, o envolvimento em actividades de voluntariado e em formações complementares, as competências académicas de estudo, compreensão e de gestão de tempo e de recursos disponíveis, o papel motivacional que os bons resultados académicos obtidos proporcionam no investimento académico continuado (todas estas dimensões referidas igualmente pelos estudantes M23 entrevistados), interesse e implicação pessoal no projecto académico, pesquisa bibliográfica autónoma, leitura da Faculdade enquanto centro de recursos, integração social e metodologias de avaliação verdadeiramente contínuas.

Os estudantes apresentam algumas propostas no sentido da melhoria das condições que influenciam o sucesso académico. Um dos estudantes M23 salienta várias iniciativas que poderão ser levadas a cabo neste sentido tais como a melhor divulgação dos eventos/investigações, o incentivo ao voluntariado, o maior contacto com determinados aspectos da profissão e a estimulação à criação do próprio emprego.

Para os estudantes do AR (neste grupo quatro participantes apresentaram sugestões), revela-se importante, tal como para os M23, o incentivo ao voluntariado por parte da Faculdade, bem como outros factores tais como a diversidade de oferta ao nível da formação contínua direccionada a estudantes que ainda não concluíram o 1.º ciclo de estudos a preços mais acessíveis, a maior proximidade/disponibilidade dos professores e a distribuição dos conteúdos programáticos por várias unidades curriculares para evitar a sua concentração em apenas uma.

Documento 8. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “Expectativas futuras” e respectivas subcategorias

“eu quero trabalhar na promoção, na intervenção, na prevenção, eu quero trabalhar em tudo o que puder! Quero trabalhar com pessoas, com quem precisar de mim, com quem precisar de ajuda eu quero lá estar!” [M03, anteriormente Empregada Comercial, 2.º ano MIP]

Ao longo da entrevista os participantes foram questionados acerca das suas expectativas relativamente à formação que estão a frequentar, nomeadamente no que respeita à previsão do número de anos para concluir o curso, grau de formação que pretendem obter, área de especialização pretendida, futuro exercício (ou não) da profissão de psicólogo, bem como de outros projectos e possíveis factores de desistência.

8.1. Ciclo de estudos pretendido e estimativa temporal da sua conclusão

Relativamente aos estudantes M23, a maioria (sete participantes) pretende concluir o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre, sendo que apenas um ainda não decidiu esta questão. Quanto ao tempo estimado de conclusão do curso, dois participantes M23 pretendem concluir a sua formação nos cinco anos previstos, uma participante verbaliza claramente “cinco anos mais um”, três participantes acrescem uma margem de mais um ou dois anos aos cinco da formação e dois deles ainda não se mostram capazes de antecipar a quantidade de tempo de que precisarão para concluir o curso.

Quanto aos participantes do AR, a resposta parece ser, invariavelmente e no caso de todos os participantes “Quero fazer o mestrado integrado nos cinco anos...” [R09, 1.º ano MIP]. Três estudantes entrevistados manifestam, igualmente, o desejo de continuar a sua progressão académica no sentido da obtenção do grau de doutor.

8.2. Área(s) de especialização pretendida(s)

Quanto à área de especialização pretendida, sete dos oito participantes M23 entrevistados manifestam já tendências de escolha muito claras em relação às diferentes áreas. Três estudantes assumem interesse pelo ramo da “Psicologia do Comportamento Desviante e da Justiça” e duas participantes ponderam enveredar pelo ramo de “Psicologia Clínica e da Saúde” (uma mais ligada à população específica das crianças). Salienta-se, ainda, o caso de dois estudantes que, à altura do ingresso em Psicologia, ponderavam determinada área de formação e, no momento da entrevista, revelaram interesse por uma área distinta da pretendida inicialmente. Manifestam, mais concretamente, interesse pelo ramo de “Intervenção Psicológica, Educação e Desenvolvimento Humano” (anteriormente, inclinavam-se para o ramo de “Psicologia Clínica e da Saúde”) e por “Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho” (anteriormente, a sua intenção era optar pelo ramo de “Psicologia do Comportamento Desviante e da Justiça”). O estudante que ainda não ponderou muito bem a sua decisão expressa, no entanto, interesse pelo ramo da “Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho”. De salientar que todos os participantes tendem a justificar as suas possíveis opções tendo como critério quer os seus gostos pessoais quer o contexto profissional em que se inserem.

Relativamente aos participantes do AR, quatro manifestam interesse pelo ramo da “Psicologia Clínica e da Saúde” (embora uma estudante se sinta mais atraída pela área da sexualidade e outro conciliando com a área da docência) e duas ponderam o ramo de “Psicologia do Comportamento Desviante e da Justiça”. Um estudante revela pretender conjugar dois ramos diferentes (o de “Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho” e o de “Psicologia do Comportamento Desviante e da Justiça”). Apenas uma estudante não consegue, para já, identificar a área de especialização pretendida. Embora manifestando interesse por áreas específicas, os estudantes revelam, igualmente, sentir necessidade de explorarem diferentes áreas de especialização para tomarem contacto com outras vertentes e repensarem ou consolidarem as suas opções. As justificações das suas escolhas prendem-se, acima de tudo, com motivações e gostos pessoais.

8.3. Exercício profissional da Psicologia

Quanto ao desejo de futuramente exercer a profissão de psicólogo, a maioria dos estudantes M23 (sete) assume essa vontade, sendo que apenas um participante refere não ser sua intenção vir a exercer a actividade de psicólogo reconhecendo que os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas no âmbito desta formação o ajudarão no exercício da sua actual actividade profissional.

No caso dos estudantes do AR o panorama é semelhante, sendo que a maioria (seis participantes) assume já claramente o exercício da Psicologia como projecto profissional futuro, enquanto duas

participantes ainda se mostram um pouco indecisas, dadas as circunstâncias da escolha do curso e do consequente ingresso nesta formação superior (a escolha dos cursos aos quais se candidataram não foi alvo de grande reflexão e foi feita de modo um pouco aleatório e sem grande intencionalidade).

8.4. Antecipação de factores de uma possível desistência

Relativamente às circunstâncias que poderiam, eventualmente, contribuir para uma possível desistência do curso, os estudantes M23 referem, essencialmente, problemas familiares (e.g., de conciliação de papéis de vida, luto ou saúde/doença). Um participante M23 refere, ainda, a eventual incapacidade de corresponder às exigências da formação como um factor de risco em relação ao prosseguimento do curso.

Quanto aos estudantes do AR, os motivos referidos prendem-se acima de tudo com questões financeiras, familiares ou de saúde/doença (também referidas pelos M23) e pelo surgimento de oportunidades de formação ou de emprego mais aliciantes.

8.5. Projectos para o futuro

No que respeita às suas expectativas relativamente ao futuro exercício profissional, três estudantes M23 adiantam alternativas, sendo que dois deles referem a criação do próprio emprego e uma estudante a mudança de área geográfica.

Os estudantes do AR praticamente não focam esta dimensão, exceptuando dois estudantes que verbalizam o desejo de ingresso na carreira docente universitária.

Documento 9. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “M23 e AR: Percepção das semelhanças e diferenças” e respectivas subcategorias

“Há coisas que temos porque passámos por elas, só por isso. Não é por sermos nenhuns dotados de nada, não é? (risos) Passamos pela vida e a vida deu-nos este tipo de acrescentos, mas o jovem também vai passar pela vida.” [M04, Inspector-Chefe das forças policiais, 2.º ano MIP]

Tanto os estudantes M23 como os do AR admitem existir algumas diferenças mas também bastantes semelhanças entre si. Ao serem questionados acerca dos seus objectivos, das vantagens ou desvantagens de uns relativamente aos outros, das diferenças ao nível comportamental e atitudinal e da relação que estabelecem, das representações (no caso dos estudantes do AR) ou das auto-percepções (no caso dos M23) acerca dos M23 e do impacto da presença de um M23 na sala de aula ou da possível competitividade que possa existir entre estes dois grupos ao nível do mercado de trabalho, as opiniões variam e conduzem a posições dignas de nota. De salientar, desde logo, que, a nível de resultados, serão apresentadas as perspectivas pessoais relativamente à sua circunstância (auto-relato) e a perspectiva em relação aos estudantes do grupo ao qual não pertencem (hetero-relato).

9.1. Objectivos

Quanto aos objectivos relativamente à formação académica e à percepção que os estudantes têm relativamente aos estudantes do outro grupo, os M23 entrevistados salientam como objectivos importantes para si as aprendizagens realizadas no contexto da formação superior (independentemente do tempo de conclusão do curso) e a formação numa área de interesse específica (neste caso ligada às Ciências Sociais e Humanas). Referem que, relativamente aos estudantes do AR, os percebem mais orientados para objectivos centrados na conclusão do curso nos anos previstos, no alcance de médias altas que permitam um ingresso mais facilitado no mercado de trabalho e, com isso, a aquisição da independência financeira em relação aos pais.

No caso dos estudantes do AR, uma estudante aponta uma diferença entre os dois grupos, que se prende com o investimento em diversas áreas (que não só a académica) no caso dos estudantes do AR, contrariamente a um investimento mais direccionado para a vertente académica no caso dos M23. Outra estudante assume que a conclusão da formação académica é o objectivo primário dos estudantes pertencentes aos dois grupos.

9.2. Vantagens e desvantagens comparativas

9.2.1. Factores de desvantagem dos estudantes M23

Relativamente aos aspectos em que os M23 poderão encontrar-se em desvantagem comparativamente aos estudantes do AR, os M23 referem a menor disponibilidade de tempo para gerir as várias dimensões de vida, a quebra do ritmo académico, a menor capacidade de memorização, e o domínio de conhecimentos muitos dispersos e não especificamente úteis ao âmbito de formação. Já os estudantes do AR reconhecem, entre as maiores dificuldades dos M23, o facto de terem menos tempo e, por isso, maior dificuldade em conciliar os diferentes papéis de vida, terem menos bases académicas (o que, do seu ponto de vista, pode constituir um obstáculo à assimilação de novos conhecimentos), e poderem exibir um fraco domínio de competências específicas (por exemplo, ao nível do domínio da língua inglesa), dado os anos de afastamento do sistema de ensino.

9.2.2. Factores de vantagem dos estudantes M23

Relativamente aos factores que podem colocar os estudantes M23 em vantagem comparativamente aos do AR, os M23 entrevistados salientam: a forma (mais ponderada) de estar e a experiência de vida, tendo em conta qualidades como a maturidade, a tolerância, a gestão de emoções, a determinação face ao investimento académico e a capacidade de resolução de problemas, a aprendizagem “sem pressões” associadas aos resultados académicos, a qualidade da relação com os docentes e as competências adquiridas no decurso da actividade profissional que facilitam a integração de conteúdos académicos. Curiosamente, uma das desvantagens apontada pelos estudantes do AR (dificuldade de conciliação dos diferentes papéis de vida dada a indisponibilidade de tempo) pode constituir uma vantagem aos olhos dos M23, que afirmam conseguir rentabilizar muito melhor o tempo face à exigência de ter de responder a várias áreas, pelo treino diário que realizam nesse sentido.

No caso da opinião dos estudantes do AR, a experiência de vida adquirida pelo contacto social e pelo exercício de uma actividade profissional, que permite uma melhor gestão e integração das aprendizagens académicas, bem como o estabelecimento de objectivos bem definidos acerca das suas expectativas face à sua formação e uma atitude mais equilibrada face ao ES é a dimensão mais

salientada. Estes participantes referem, igualmente, a possibilidade dos M23 usufruírem de certos mecanismos institucionais facilitadores da progressão académica (e.g., facilidade de escolher horários e épocas especiais de avaliação) e a postura mais apoiante dos docentes em relação a estes estudantes.

9.2.3. Factores de vantagem dos estudantes do AR

Quanto às vantagens comparativas dos estudantes do AR, as respostas dos participantes fazem o contraponto das dimensões identificadas como correspondendo à posição de desvantagem dos estudantes M23. No entanto, e de forma explícita, os M23 entrevistados salientam as competências académicas e a maior predisposição dos colegas do AR para corresponderem aos desafios académicos, bem como a preparação académica mais sistematizada e valorizada ao nível das competências (informáticas, por exemplo) que o actual sistema de ensino contempla. Já os estudantes do AR reconhecem a melhor facilidade e qualidade da sua integração pela maior disponibilidade para o envolvimento em actividades académicas extra-curriculares e a capacidade criativa como dimensões que os poderão colocar em vantagem comparativamente aos M23.

9.3. Natureza da relação entre os estudantes M23 e os estudantes do AR

De uma forma geral, tanto estudantes M23 como os de AR consideram positiva a relação que se estabelece entre ambos. Os M23 referem, no entanto, que por vezes é mais difícil estabelecer esta relação com alguns jovens, quer pela forma como os encaram (como mais velhos e “descontextualizados”), quer porque a tendência será juntarem-se com pessoas da sua idade, pela facilidade que têm de estar permanentemente em interacção. Um aspecto curioso a registar é a alusão, por parte de uma participante M23, à rivalidade intra-grupal, isto é, entre estudantes M23 e entre estudantes do AR, respectivamente.

É igualmente interessante constatar que embora os estudantes do AR admitam explicitamente as vantagens deste relacionamento com os M23, sobretudo ao nível das aprendizagens mútuas, referem, recorrentemente, a difícil aproximação entre as pessoas dos dois grupos por motivos muito associados às poucas oportunidades de interacção, à diferença de interesses e de idades e à pouca disponibilidade dos próprios colegas do AR em integrar os M23 apesar de, simultaneamente, afirmarem a existência de disponibilidade para os apoiarem nas suas dificuldades. Acaba, assim, por ser uma relação mais pautada pelo contacto social decorrente do contacto académico do que espontaneamente desencadeada por sentimentos de afinidade pessoal com o outro. Ao nível do seu posicionamento face à Faculdade e ao ES de uma forma geral, um dos estudantes do AR salienta os benefícios do envolvimento dos estudantes M23 em iniciativas académicas de defesa dos estudantes (Associação de Estudantes, por exemplo) e o contributo preponderante que estes poderiam assumir nestas iniciativas, dada a sua experiência de vida: “o facto de ter alunos maiores de 23 anos, com outros conhecimentos de causa, se calhar ajudava a lutar um bocado pelos nossos direitos. [...] E eu acho que é um facto: se houvesse, por exemplo, uma pessoa maior de 23 anos numa associação de estudantes ou noutras actividades aqui na faculdade, eu acho que chama sempre outros maiores de 23 anos! E acho que é extremamente positivo, sim.” [R06, 2.º ano MIP].

9.4. Representações acerca dos estudantes M23 e do regime de ingresso

Embora a questão que avaliava as representações acerca dos M23 e do regime especial de ingresso apenas tenha sido incluída na entrevista aos estudantes do AR não tendo sido directamente abordados acerca deste tema, dois estudantes M23 acabaram por, ao longo das suas entrevistas, tecer algumas considerações relativamente ao mesmo, o que justifica a apresentação desses resultados da análise das respostas neste ponto da apresentação dos resultados. Os estudantes do AR, de um modo geral, manifestam-se concordantes e apoiantes relativamente a este regime de ingresso e possuem representações positivas acerca dos estudantes M23. Reconhecem-nos enquanto modelo de coragem, humildade, esperança e motivação, reconhecem o valor e o esforço destes colegas, nutrem admiração por eles e apoiam o seu ingresso e investimento no ES e na sua formação. No entanto, ressaltam que, ao investirem neste projecto de vida, os colegas M23 terão de estar cientes das dificuldades que irão encontrar, já que o processo de ensino-aprendizagem não deverá passar a adequar-se única e exclusivamente às suas necessidades. Há ainda um estudante que destaca a postura pouco humilde de alguns colegas M23, quer em relação aos colegas, quer em relação aos próprios docentes.

Relativamente às percepções dos M23, duas participantes salientam, espontaneamente, a resistência que poderá existir por parte dos estudantes do AR em aceitar a sua presença no ES. No entanto, existe o desejo de serem compreendidos no seu ingresso, e este sentimento parece ser perfeitamente considerado pela grande maioria dos estudantes do AR.

9.5. Os estudantes M23 na sala de aula

Quando questionados acerca do papel e comportamento do estudante M23 na sala de aula e de que forma a sua presença poderá ter implicações na dinâmica da própria aula ou relativamente à atitude do professor, três participantes M23 parecem não sentir nenhuma diferença. Já cinco participantes assinalam a diferença de postura, quer da parte de colegas quer da parte dos docentes, referindo que os colegas poderão apresentar alguma curiosidade inicial em perceber o papel destes estudantes mais velhos, chegando mesmo a apoiarem-se neles enquanto seus representantes (relativamente a questões ou tomadas de posição) e a terem-nos como referência/modelo, enquanto os docentes poderão assumir uma forma de estar diferente (e que se pode verificar pela forma como respondem a um M23 ou a um estudante do AR: “normalmente nós temos mais cuidado na colocação das perguntas, ou seja, tentamos analisar até que ponto aquilo é relevante ou não é relevante e se calhar... se calhar fazemos uma pergunta ou outra em que o professor até acha interessante e até desenvolve um bocadinho a partir dali. Quando um aluno menos, lá está, com menos experiência, ou porque não consegue perceber, ou porque não está a perceber ou outra situação qualquer, o professor é mais técnico e há essa modificação, senão até pela afinidade de... de... proximidade de geração.” [M08, Professora de Dança, 1.º ano MIP]. Referem que ao nível da dinâmica da aula poderão ser aulas com mais intervenções por parte dos alunos e que, geralmente, são menos barulhentas.

Quanto à opinião dos estudantes do AR, apenas uma estudante revela não sentir diferenças. A maioria (sete estudantes) refere que a presença destes estudantes é muito importante, representando uma excelente oportunidade de aprendizagem a partir das intervenções destes e salientando o espaço à reflexão e discussão que se cria em consequência da postura e atitude daqueles. Revelam, igualmente, que o comportamento dos professores parece alterar-se (talvez pela maior identificação com a idade do estudante, e pela linguagem mais cuidada utilizada) e que notam uma grande necessidade de participação nas aulas por parte dos estudantes mais velhos. No entanto, um estudante do AR descreve uma atitude de, por vezes, maior retraimento em intervir nas aulas por parte dos estudantes M23, que é explicado pelo receio da exposição e da crítica.

9.6. Ingresso no mercado de trabalho – estudantes M23 vs estudantes AR

Tendo-se verificado que o futuro ingresso, enquanto psicólogos/as, no mercado de emprego corresponde a um objectivo transversal a quase todos os participantes, torna-se interessante perceber como os estudantes M23 e os estudantes do AR perspectivam a transição Universidade-Mundo do Trabalho e qual o potencial de empregabilidade associado a cada grupo de estudantes. De um modo geral torna-se difícil para os participantes posicionarem-se firmemente relativamente a esta temática, já que conseguem encontrar factores favoráveis à inserção na estrutura social de emprego tanto de uns como de outros.

9.6.1. Vantagens dos estudantes do AR

Em relação aos factores que podem colocar os estudantes do AR em vantagem no acesso ao mercado de trabalho comparativamente aos estudantes M23, os participantes M23 salientam a questão da idade como o mais determinante, referindo igualmente a questão de os empregadores privilegiarem pessoas que nunca tiveram uma actividade profissional.

Os estudantes do AR consideram que factores como a flexibilidade, disponibilidade, formação académica mais sólida, dinamismo, criatividade, objectivos de vida e de formação, idade mais jovem, melhores resultados académicos e mais oportunidades de ganhar experiência profissional na área poderão colocá-los em vantagem comparativamente aos estudantes M23, embora defendam, igualmente, que não serão factores determinantes mas apenas tendenciais.

9.6.2. Vantagens dos estudantes M23

Relativamente àquilo que pode colocar um estudante M23 em vantagem no acesso ao mercado de trabalho, os participantes M23 referem a experiência de contacto com este mercado (nomeadamente ao nível de procura de emprego), a maturidade, a formação para além da académica e o facto de, em contextos específicos (por exemplo na área clínica), poderem transmitir mais segurança e experiência aos seus clientes.

Na opinião dos estudantes do AR a experiência de vida parece ser o factor mais preponderante, à semelhança do que é referido pelos participantes M23. Exteriorizada através da aparência física (naturalmente relacionada com a idade) a experiência, o conhecimento e os “conhecimentos” no mercado de trabalho, a noção de responsabilidade e uma potencialmente maior segurança e capacidade prática são outros factores apontados.

Documento 10. Descrição detalhada dos resultados para a categoria “Articulação dos diferentes papéis de vida” (M23) e respectivas subcategorias

“E eu dou comigo a trabalhar, com filhos, casa, tudo e a ter de estudar assim para um exame.” [M05, Funcionária de empresa de catering, 1.º ano MIP]

Uma dificuldade acrescida que os M23 parecem manifestar (e que também é explicitamente enunciada pelos estudantes do AR como uma das grandes dificuldades deste segmento de estudantes), prende-se com a harmonização das várias dimensões da vida, como sejam a actividade profissional, a vida familiar (com ou sem filhos) e o novo desafio: o ingresso no ES e o desempenho do papel de estudante universitário. Assim, ao longo do seu discurso, os estudantes M23 entrevistados foram dando conta de alguns aspectos da gestão da relação interpapéis.

10.1. Trabalho/profissão e frequência do ES

Quanto ao confronto da actividade profissional com a vida académica, é apontado, por uma participante M23, um factor da ordem das necessidades fisiológicas básicas como dimensão que ficará prejudicada na tentativa de articular estes dois contextos, que é o tempo de descanso/sono. Outro participante aponta a prioridade óbvia que a actividade profissional assume perante a frequência do ES: “primeiro quer queiramos quer não, tem que ser trabalhador, não é? Porque é aquilo que sustenta, digamos, a sua vida, que realiza no seu dia-a-dia, nas suas necessidades.” [M04, Inspector-Chefe das forças policiais]. No entanto, uma participante salienta que a diversidade de contextos que o mundo profissional e o académico proporcionam é algo enriquecedor e mesmo proporcionador de sentimento de valorização do contexto profissional: “em termos de ambiente académico é muito agradável mas faz-me falta, lá está, a espontaneidade, a naturalidade das crianças que não se sente em qualquer ambiente de adultos, não é? Não é só aqui na faculdade, em qualquer ambiente de adultos. Isso, isso de alguma maneira reforçou a minha... o meu gosto por estar a trabalhar com as alunas.” [M08, Professora de Dança, 1.º ano MIP].

10.2. Trabalho/profissão, família e frequência do ES

A dimensão familiar é um aspecto igualmente referido pelos participantes como contexto que, ao articular-se com a dimensão académica e profissional, pode produzir algum impacto. Este impacto pode ser negativo, quando existe a percepção de que o tempo não chega para articular todas estas vivências, e pode também ser positivo, quando o ES representa uma solução saudável para a ocupação do tempo anteriormente dedicado à família: «os filhos de facto ocupavam muito o tempo e vivi muito para eles até uma determinada altura. [...] quando começaram, sobretudo a minha filha, a entrar na fase da adolescência [...] comecei a ficar mais liberta, eles começavam a sair, não é, essas coisas... com o namorado e eu comecei-me a ver um bocado sem chão, não é? Foi aquela coisa “Meu Deus, e agora?”, quer dizer, eu tinha a companhia deles, embora entretanto comesse a namorar [...] mas mesmo assim eu fiquei sem aquele tempo, sem aquela ocupação de estar, de ter que cuidar, de ter que levar, portanto eles tornaram-se autónomos, portanto pensei assim “se calhar está aqui a minha saída para...”» [M08, Professora de Dança, 1.º ano MIP].

Anexo V

Testemunhos e vivências

Alguns testemunhos dos participantes acerca da qualidade da integração

Vivências positivas destacadas pelos participantes relativamente ao ingresso e consequente adaptação ao ES

Tabela 4. Alguns testemunhos dos participantes acerca da qualidade da integração, agrupados de acordo com as categorias

| <i>Estudo comparativo (M23 e AR)</i> | | M23 | AR |
|---|--|-----|----|
| 1. Percorso escolar e de formação | | | |
| 1.1. Motivos para o abandono escolar (M23) | | | |
| 1.2. Sentimentos associados ao percurso académico e de formação | | | |
| 1.3. A relação com o saber e o aprender e o papel da formação académica (M23) | | | |
| 2. Percorso profissional | | | |
| 2.1. Relação com o trabalho | | | |
| 2.2. Realização profissional | | | |
| 2.3. Aspectos profissionais destacados | | | |

"Nunca faltei, eu não faltava às aulas, eu era obcecada pela escola. Não era raio de biblioteca, esquece, não! Porque eu era muito popular, muito brincalhona, mas adorava as aulas. Completamente viciada!" [M05, Funcionária de empresa de catering, 1.º ano MIP]

"Mas aos 17 anos eu fui por outro caminho, fiz a escolha que foi ser mãe. Como te disse não foi nenhum acidente de percurso, foi planeado, pronto e interrompi os estudos porque tinha consciência que não dava para conciliar." [M05, Funcionária de empresa de catering, 1.º ano MIP]

"Eu recorde-me que aos 13 anos escolhi a minha profissão, que exerço hoje, é um marco que eu tenho, e na altura só precisava do 11.º ano, ou seja, nunca me preocupei em grandes progressões académicas" [M04, Inspector-Chefe das forças policiais, 2.º ano MIP]

"Sempre fui um aluno promissor. Um aluno promissor na escola, nunca tinha de estudar, aquilo entrava, eu ia à escola, à sala de aula, ouvia o professor lá a dizer, um dia antes estudava e estava tudo feito, estava sempre tudo bem." [M07, Técnico Profissional de Reinserção Social, 2.º ano MIP]

"o facto de fazer uma licenciatura, eu até quero fazer mestrado porque acho que me vai ajudar muito mais em termos até daquilo que é o meu projecto, eu quero acreditar que possa também, quem sabe, vir a ser útil numa possível ascensão na carreira." [M04, Inspector-Chefe das forças policiais, 2.º ano MIP]

"Sinto realmente que, mais do que dantes, porque dantes era aquele bicho que foi só de ler um livro e... agora sinto consolidada essa... essa paixão e gosto bastante daquilo que estou a aprender!" [M06, anteriormente Empregada Comercial, 1.º ano MIP]

"Eu gosto de me esforçar e gosto de saber que... depois no fim até gostava de fazer as contas e dizer "ei, consegui atingir o objectivo, passei o triplo do que tinha vendido no ano passado"» [M03, anteriormente Empregada Comercial, 2.º ano MIP]

"em termos da minha disponibilidade, ela é quase total, porque até em exames tenho o telemóvel ligado, peço autorização aos professores. Já disse a mais do que um professor "se tiver de sair saio a meio do exame, paciência!". O mundo não acaba se eu chumbar a uma cadeira... Também não acaba se eu faltar a um compromisso profissional, eu é que não admito a mim próprio [...] Sim, porque em termos profissionais tenho alguma flexibilidade, alguma questão de flexibilidade e como eu dou muito mais do que aquilo que me exigem ou a que legalmente estou obrigado" [M04, Inspector-Chefe das forças policiais, 2.º ano MIP]

"Acho que sou dos poucos portugueses que faz aquilo que gosta! (risos) [...] porque eu faço mesmo aquilo que gosto, estou na área que quis" [M04, Inspector-Chefe das forças policiais, 2.º ano MIP]

"acho que ter andado num colégio contribuiu muito para a minha formação, porque deu-me ritmo de estudo e deu-me métodos e... pronto, a partir... a minha mãe sempre me acompanhou na primária." [R03, 2.º ano MIP]

"Em todas as profissões tive algum ponto que me realizou e outro que... era contra." [R06, 2.º ano MIP].

| | |
|---|--|
| <p>2.3.1. Aspectos satisfatórios</p> | <p>"Em relação à minha actividade profissional, aquilo que me satisfaz mais é a relação com os outros." [M09, Técnico da Indústria Química, 1.º ano MIP]</p> <p>"eu lido com pessoas sobretudo média alta, o que é muito bom, muito bom. Faço conhecimentos fantásticos, são pessoas com muita cultura, e isso é muito bom para nós, sabes? Ficamos... enriquecemo-nos!" [M05, Funçãoária de empresa de catering, 1.º ano MIP]</p> <p>"sinto que pronto, quem não gostar da minha profissão não aguenta! Há muita pressão. há muita pressão, há muita exigência, há ... um trabalho difícil, há um trabalho bastante difícil, estamos a falar de jovens [...] São complicados, não são fáceis." [M07, Técnico Profissional de Reinserção Social, 2.º ano MIP]</p> <p>"A maneira como as [alunas de dança] vou moldando e isso é uma satisfação que quando tenho espectáculos choro sempre (risos), eu sou muito emocional e então choro, fico muito contente e muito feliz e muito... muito orgulhosa de ver aquilo que é o produto, no fundo! Está a perceber? Mas é, é o produto do meu trabalho, são elas a dançar [...] E depois toda essa parte de acompanhamento, a confiança que elas têm em mim, o recorrerem a mim às vezes com algumas situações... é quase, eu vejo-me quase às vezes como uma segunda mãe delas, não é? E elas sentem isso, é muito bom. Pronto, isso é fantástico." [M08, Professora de Dança, 1.º ano MIP]</p> <p>"Eu acho que há muita ligação. Muita ligação. Tem de haver algumas qualidades de empatia, de capacidade de ajuda, não é?" [M07, Técnico Profissional de Reinserção Social, 2.º ano MIP]</p> <p>"Muito. Muito. Portanto, a minha profissão é bastante activa no terreno, não é? Na intervenção. É um trabalho de intervenção. De guiar, de compromisso, envolvimento, não é? Todas estas competências, todas essas mais-valias que eu acho que o meu trabalho tem se aplicam bastante à Psicologia." [M07, Técnico Profissional de Reinserção Social, 2.º ano MIP]</p> <p>"Acho que a área que, a ciência que melhor estuda isso, que melhor pode dar uma resposta ao meu trabalho é a Psicologia sem dúvida nenhuma, é [...] A Psicologia é aquela ciência que realmente tem, ou que nos dá possibilidades de melhorar o nosso trabalho, de compreender melhor as situações pelas quais vivemos, não é?" [M07, Técnico Profissional de Reinserção Social, 2.º ano MIP]</p> |
| <p>3. Motivações para o ingresso no ES</p> | <p>"O voluntariado nos faz sentir muito bem connosco mesmos, é verdade que ficamos muito contentes por saber que ajudamos os outros, mas eu acredito acima de tudo que é uma questão de perspectiva de vida, perspectiva do mundo, é uma questão de postura, de estar na vida." [R02, 1.º ano MIP]</p> <p>"Nessa altura o que era contra era o facto de que nós éramos um bocadinho... aproveitados, em parte, porque, parece que não mas nós fazíamos tudo! Chegou uma altura em que nos chegou a pedir para, por exemplo, antes de exames, antes de testes, imos trabalhar, imagina!" [R06, 2.º ano MIP]</p> <p>"Foi bom ver, para além do lado bom das pessoas, o lado mau, porque é um facto! Quando se está a fazer voluntariado apanha-se pessoas que são mal-educadas connosco e tudo... infelizmente isso acontece. E vê-se disso... e uma pessoa amadurece, também, basta ver isso." [R06, 2.º ano MIP]</p> <p>"A maior relação que encontro com a Psicologia não é propriamente essas experiências, é o facto de lidar com o mundo profissional, porque... que me ensinou muitas coisas e com quem aprendi bastantes coisas." [R06, 2.º ano MIP]</p> <p>"para começar um psicólogo precisa de se saber relacionar, precisa de ser muito intuitivo, na medida em que quando contactamos com muitas pessoas torna-se inevitável logo ao primeiro contacto conhecer um bocadinho dessa pessoa. Isto é muito intuitivo, não é algo que nós processemos muito racionalmente, mas acaba por se conhecer, é uma espécie de empatia. [...] Em contrapartida um psicólogo também precisa de ser muito criativo (risos) porque as pessoas, cada pessoa é um mundo inteiro por explorar e nem todas as pessoas são acessíveis [...] E nesse aspecto é preciso às vezes trocar as perspectivas, é, e ser criativo." [R02, 1.º ano MIP]</p> <p>"é algo que nos vão incutindo ao longo da vida desde pequenos, porque... desde pequenos que começam a dar-nos aquela noção de que as pessoas importantes, as pessoas que se safam, entre aspas, na vida são as que têm um curso superior, então eu desde pequena que penso que nunca me passou pela cabeça, talvez pela educação e pela formação que eu tive, não ingressar no Ensino Superior, por isso isso à partida já era uma decisão previamente tomada." [R05, 1.º ano MIP]</p> |

| | |
|---|--|
| 3.1. Apoios percebidos pelos estudantes | <p>"Muito, muito apoiada, muito apoiada, mesmo, principalmente pela minha irmã mais nova, que é assim a minha claque... (risos) Fui muito apoiada por toda a gente lá em casa. Mesmo, mesmo, mesmo! Pelos filhos, pelo marido, pelos pais, por todos." [M03, anteriormente Empregada Comercial, 2.º ano MIP]</p> <p>"Também foram pessoas que andaram comigo ao colo, que desde sempre souberam aquilo que eu queria e por aí foi muito bom, estás a entender?" [M05, Função de empresa de catering, 1.º ano MIP]</p> |
| 3.2. Tentativas anteriores de ingresso no ES | <p>"E se há razão pela qual eu escolhi Psicologia foi porque percebi que sem pessoas, sem trabalhar com pessoas directamente eu nunca me conseguia realizar! Não conseguia porque é uma coisa que me é muito, muito própria" [R02, 1.º ano MIP]</p> |
| 4.1. Psicologia e estabelecimentos de ES 4.1.1. Ingresso na FPCEUP | <p>"É assim, faculdade pública, primeira questão. Só por um aspecto importante, porque não tenho elementos para distinguir os outros: económico." [M04, Inspector-Chefe das forças policiais, 2.º ano MIP]</p> |
| 4.1.2. Ingresso noutras instituições de ensino | <p>"A [nome da instituição de ES privado], como eu te expliquei, foi única e exclusivamente [...] apenas por ser nocturno, porque eu achava... e ainda bem que não fui! Porque agora apercebo-me que até consigo conciliar, claro que falto a muitas aulas, mas depois preocupo-me ao chegar a casa e leio tudo, pego nos apontamentos e estou ali... Entendes? Mas ainda bem!" [M05, Função de empresa de catering, 1.º ano MIP]</p> |
| 5. Regime de ingresso M23 | <p>"Foi na televisão. Num programa da manhã, acho que estava lá um rapaz que estava a dizer que se ia candidatar à faculdade porque agora havia a oportunidade maiores de 23 e eu fui pesquisar na Internet e descobri o que era preciso, como é que fazia a candidatura e a partir daí... Porque até àquela altura desconhecia completamente!" [M06, anteriormente Empregada Comercial, 1.º ano MIP]</p> <p>"Eu acho que sim! Eu acho que sim, que têm toda a lógica, sem dúvida! Quer dizer, eu acho que nós para entrarmos temos que dar provas minimamente, não é? De, de... dos nossos conhecimentos, não é? E a vários níveis, não é, no fundo porque ao fazer um exame de Psicologia não estamos só a fazer um exame de Psicologia, penso que também é abrangente à parte do português, a estruturação, o nosso raciocínio, portanto tudo isso é importante, engloba uma série de coisas." [M08, Professora de Dança, 1.º ano MIP]</p> <p>"Acho que sim, acho que estão adequados, acho que a entrevista tem uma importância fulcral, mesmo... [.] E quanto aos critérios de avaliação em si eu acho que estão bem, pronto, têm o peso que têm que ter" [M03, anteriormente Empregada Comercial, 2.º ano MIP]</p> |
| 5.2. Sentimentos associados ao regime de ingresso M23 | <p>"isto [oportunidade para maiores de 23 anos] para mim foi importante, percebe? Foi importante porque sinto que estou realmente activa... Eu precisava de me sentir mais activa! E isto é uma forma de eu me sentir mais activa também." [M02, Empregada de Escritório, 1.º ano MIP]</p> |

| | |
|--|---|
| 5.3. Sugestões/propostas para melhorar o regime de ingresso M23 | <p>“Se calhar um apoio, um gabinete de apoio a alunos que queiram aceder aos maiores de 23, onde se pudesse estar com alguém que encaminhasse as pessoas de uma maneira um bocadinho mais.. de uma maneira um bocadinho mais pessoal, mais orientada! De uma maneira mais orientada um bocadinho. Não seria má ideia.” [M03, anteriormente Empregada Comercial, 2.º ano MIP]</p> |
| 6. Adaptação ao ES | <p>“eu achei que nasci outra vez e portanto foi assim muito interessante, foi realmente um dia fantástico na minha vida.” [M08, Professora de Dança, 1.º ano MIP]</p> |
| 6.1. Papel da praxe e do envolvimento em actividades académicas (AR) | <p>“Eu acho que nesta faculdade toda a gente sabe que a praxe não é vista com muito bons olhos e que acho que isso está mesmo mal, porque é óbvio que há coisas... quem não anda na praxe é muito difícil compreender coisas que lá acontecem, mas se as pessoas estão lá a fazer aquilo é porque aquilo tem algum sentido para elas, porque uma pessoa não vai estar a fazer determinadas figuras ou a pôr-se em determinadas posições só porque sim! Alguma coisa tem que lhe dizer aquilo!” [R08, 2.º ano MIP]</p> <p>“senti-me muito bem recebida também pela praxe [...] são tomadas mais iniciativas pela praxe do que pela instituição da faculdade, pelo menos em termos de acolhimento. Pelo menos eu senti isso, embora me tenha sentido bem acolhida pela faculdade, logo nos primeiros dias fez-se um jantar para as pessoas do 1.º ano com a associação de estudantes e assim, também foi bom.” [R09, 1.º ano MIP]</p> <p>“A adaptação foi mesmo aquele choque de eu ir às aulas e achar que não estava a perceber nada!” [R08, 2.º ano MIP]</p> |
| 6.2. Auto-percepção da qualidade da adaptação | <p>“entrei um bocadinho à toa, entre aspas, não me assustou nada, rigorosamente nada! Nunca me senti desintegrada, atenção, nunca! Entrei sempre aqui... sempre estive em casa! Muito apoio, tanto de professores, colegas, tudo! [...] Eu não andava de ténis há mais de dez anos! Portanto como vês eu estou extremamente adaptada! Eu ando de ténis!” [M05, Funcionária de empresa de catering, 1.º ano MIP]</p> <p>“O primeiro semestre foi angustiante! Foi uma angústia, meu Deus! Eu tive tanto medo, tive mesmo medo, medo. Tive mesmo medo, acho que é medo, que a emoção é... E “eu não vou conseguir, porque isto é preciso tanto, eu não vou conseguir!” [M08, Professora de Dança, 1.º ano MIP]</p> <p>“senti-me muito bem acolhida! Estavam ali ao pé de nós, naquelas filas enormes para a secretaria e isso tudo... E nesse aspecto senti-me bem acolhida, deram-nos algumas dicas e tal, estavam ali todos preocupados connosco...” [M02, Empregada de Escritório, 1.º ano MIP]</p> |
| 6.3. Acolhimento | <p>“Eu adaptei-me muito bem ao início porque senti que fui muito bem recebida! Eu mal entrei na faculdade, como ainda não tinha feito a inscrição e já tinha muita gente a querer-me mostrar a faculdade e senti-me muito bem recebida também pela praxe e então achei que o ingresso aqui foi muito bom! Não senti um grande choque porque tinha apoio de muita gente logo, a ajudar, quer a fazer a inscrição... em tudo!” [R09, 1.º ano MIP]</p> |
| 6.4. Iniciativas da FPCEUP | <p>“a Associação de Estudantes ainda vai organizando assim alguns passeios pelo Porto e... e este ano houve a recepção calo(i)rosa e acho que isso foi mesmo muito bom, porque para quem não tem... pronto, para quem não gosta da praxe [...] acho que para quem está na praxe ou na tuna é mais fácil, não é?” [R03, 2.º ano MIP]</p> |
| 6.5. Apoio percepcionado à adaptação | <p>“Portanto, uma coisa é o 2.º ano, outra coisa é o 1.º semestre, não é? E há professores que assustam assim um bocado! [risos] São um bocado radicais, se calhar se fosse agora não... Já não ligava, mas para quem entra as primeiras impressões são muito importantes.” [R03, 2.º ano MIP]</p> |

| | | |
|---------------------------------------|---|---|
| | <p>aqui a supor se são jovens se não são, mas que estejam um bocadinho vocacionados para a área da empresa. Não é? Para a Engenharia Química, para a Engenharia Mecânica, ligados à área da Engenharia” [M09, Técnico da Indústria Química, 1.º ano MIP]</p> <p>“Eu sou bastante ligada à família, ao meu núcleo, não é? Ao meu marido e filhos e à minha mãe e aos meus irmãos e passava bastante tempo com eles e isso agora... a frequência já não é tão grande, já não estou com eles todos os dias como estava” [M03, anteriormente Empregada Comercial, 2.º ano MIP]</p> <p>«quando eu vim para aqui e disseram “ah, tu vais para aí, publica, os professores estão-se borrifando, não querem saber, muitos até estão nas aulas...”, eu sabia lá como é que era andar na faculdade, eu não sabia! Era um bocadinho... ainda era um bicho-papão, para mim! “ah, e eles falam baixinho e não passam nada e tu se quiseres não escreves...”» [M05, Funçãoária de empresa de catering, 1.º ano MIP]</p> <p>“Portanto o espaço em si, gosto mesmo do espaço, a forma como está pensada a faculdade [...] gostei da organização, gosto da organização, na internet, temos acesso às coisas todas na internet, ter-se modernizado, não é? Temos uma biblioteca boa, ótima, temos uma boa base de dados, quer dizer, está preparada, não é? Nota-se que a faculdade está preparada para evoluir cada vez mais, não é? Isso também é alicante, não é?” [M07, Técnico Profissional de Reinserção Social, 2.º ano MIP]</p> <p>“a minha disciplina estrangeira era francês e estou num curso onde o francês não existe e o inglês é tudo, não é? Pronto, essa é a minha primeira dificuldade, daí que tenho de andar a inventar com o dicionário na mão e tal... E o inglês que conheço é o inglês, digamos, é o inglês de férias, quase, não é? É o inglês do desenrasca, de férias.” [M04, Inspector-Chefe das forças policiais, 2.º ano MIP]</p> <p>“eu vejo a Psicologia ou pelo menos eu gostava de ver a Psicologia mais objectiva, mais pragmática, menos teórica, e fico até um pouco triste é um pouco da minha frustração com o curso, de olhar para toda a literatura que estudamos, não é, e ver que está muito desactualizada, mesmo muito desactualizada, na minha opinião, atenção!” [M04, Inspector-Chefe das forças policiais, 2.º ano MIP]</p> <p>“Professores que acho que não estão vocacionados para ensinar. Pronto, podem ser pessoas com uma sabedoria incrível e que são, sem dúvida, são sem dúvida [...] Uma coisa é estar com o professor na aula, outra coisa é ver o que o professor escreve ou deixa de escrever e verificar que... até achar que não é a mesma pessoa, por exemplo! (risos)” [M08, Professora de Dança, 1.º ano MIP]</p> <p>“o trabalho prático em grupos e tudo o mais, embora nós procuremos conjugar, os trabalhadores-estudantes quase todos se encostam uns aos outros para trabalhar uns com os outros porque é mais fácil.” [M04, Inspector-Chefe das forças policiais, 2.º ano MIP]</p> | <p>“Ora bem, com os pais dificuldades! Porque começo a estar muito pouco tempo em casa por razões óbvias, não é? E nesse aspecto foi... não é fácil lidar com os meus pais! Não é nada fácil. Principalmente com a minha mãe!” [R02, 1.º ano MIP]</p> <p>“Eu estava com muito medo de não conseguir e mesmo que conseguisse... eu lembro-me que no meu 1.º ano quando comecei a fazer os exames eu dizia “ai, eu só quero um dez, não quero mais nada!” E quando comecei... e agora, por exemplo, eu não me contento com um quinze! Porque sei que é possível fazer muito melhor!” [R08, 2.º ano MIP].</p> <p>“Foi muito bom encontrar pessoas que não são de cá e poder partilhar várias experiências, mesmo pessoas de Erasmus, que nós conhecemos alguns de Erasmus, e é muito bom também partilhar experiências com eles e assim.” [R09, 1.º ano MIP]</p> |
| 6.6. Implicações do ingresso no ES | | |
| 6.7. Expectativas | | |
| 6.8. Boas surpresas | | |
| 6.9. Dificuldades e desafios | | <p>“depois há logo imensos trabalhos de grupo e nós não conhecemos ninguém e... temos de ser mesmo exigentes connosco e connosco em relação aos outros, porque gerir aquilo tudo e com pessoas que não conhecemos de lado nenhum é um bocado complicado. Principalmente para correr bem.” [R07, 1.º ano MIP]</p> |
| 6.10. Decepções | | <p>“estamos mesmo muito mal adaptados a Bolonha e acho que, embora se dê boas notas aqui na faculdade, acho também que somos dos cursos mais prejudicados! Porque a nossa faculdade não se soube adaptar a Bolonha [...] aqui nós se for preciso chegamos a ter oito exames! E supostamente Bolonha não exige isso! É exactamente o contrário, diminuir os exames, diminuir os anos de curso... [...] E isso prejudica imenso porque eu não acho este curso difícil, acho que é difícil adaptares-te às regras desta faculdade!” [R08, 2.º ano MIP]</p> |
| 6.11. Estratégias de adaptação | | <p>“como a entrada num sítio diferente para mim, pelo menos, foi extremamente atractiva, eu quis-me envolver no máximo de coisas possíveis, depois agora que estou mais sensato, não estou muito mais sensato mas ao fim de algum tempo e com a época de exames pelo caminho eu sei em que é que eu devo, sei, vou aprender, em que é que devo apostar, como é que eu devo dosear as minhas forças para me reger de maneira que dê para tudo.” [R04, 1.º ano MIP]</p> <p>“acho que é fundamental arranjar pessoas com que nos sintamos bem, porque...o chegamos aqui e ter muita gente, há que lidar com o estamos</p> |
| 6.12. Factores para uma boa adaptação | | <p>“Eu acho que o apoio, as actividades, o apoio dos colegas de anos anteriores, acho que é fundamental, não é? [...] haver pessoas que as ajudem, e os</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>padrinhos e aquelas coisas... Que os ajudem com qualquer problema, não é? Que estejam cá para... porque o amigo se calhar até ficou na terra onde se vive, não é assim tão próximo..." [M03, anteriormente Empregada Comercial, 2.º ano MIP]</p> <p>"Permitiu-me abrir um bocado... novas oportunidades. Ou seja, permitiu-me ver a minha vida profissional futura de uma forma muito mais alargada." [M07, Técnico Profissional de Reinserção Social, 2.º ano MIP]</p> <p>"Era um sonho ser psicóloga, e isso requer que eu seja estudante universitária. Agora posso dizer que o primeiro dia que entrei aqui como estudante foi uma emoção fortíssima! Foi um sonho realizado, mesmo! Foi muito engraçado, porque eu já tinha concorrido e não tinha entrado, já tinha concorrido e não tinha entrado... E isso causa sempre alguma frustração! [...] um sonho concretizado! E ainda hoje quando chego à faculdade e vejo ali as letrinhas "Faculdade de Psicologia" fico muito contente! (risos) É um orgulho, sem dúvida nenhuma, é um orgulho muito grande! Consegui o meu objectivo!" [M03, anteriormente Empregada Comercial, 2.º ano MIP]</p> <p>"Olhe, o meu pai deu-me dinheiro para comprar o fato. (risos) Claro que eu não comprei, gastei o dinheiro noutras coisas! (risos) [...] A minha mulher, pronto, ficou um bocado incomodada porque percebeu logo que era mais tempo que ia tirar à família e eu procuro ser, digamos, compensar as coisas. Os meus filhos acham curtião! (risos) Eles usam estes termos... Acham curtião!" [M04, Inspector-Chefe das forças policiais, 2.º ano MIP]</p> |
| <p>6.13. Outras aprendizagens</p> | <p>sozinhos mesmo no meio desta gente toda é mesmo angustiante. Portanto se encontrarem pessoas, sei lá, que se identifiquem connosco, eu acho que ajuda imenso." [R07, 1.º ano MIP]</p> <p>"A autonomia, a auto-regulação, o saber que ninguém me põe uma falta mas que me faz melhor ir, mesmo tendo de ser eu a acordar e ir de autocarro sozinho (risos) acaba por ser uma oportunidade muito grande de autonomia e de crescimento." [R02, 1.º ano MIP]</p> <p>"É um orgulho pessoal, é um orgulho pessoal ter entrado, ter entrado da maneira como entrei mas tinha sido um orgulho maior se me tivessem dado outras possibilidades. [...] Acho que é um mundo incrível de possibilidades. E pela primeira vez estou-me a sentir jovem (risos) na medida em que pela primeira vez estou a sentir aquele sonho que só se vê nos filmes de sentimos que podemos vir a ser tudo o que quisermos! [R02, 1.º ano MIP]</p> |
| <p>6.14. Ser estudante universitário</p> | <p>"Para a minha família... Não sei, há um certo orgulho. Eu vou explicar: a minha família da parte do pai e da parte da mãe são muito diferentes, porque é assim, enquanto da parte da mãe são sobretudo pessoas que têm trabalhos muito ao nível de comércio tradicional, a outra parte são só professores universitários! (risos) Portanto os dois lados ficaram contentes! Um porque eu consegui entrar na pública, que é uma coisa que a maioria deles não conseguiu e porque vou ter assim um trabalho mais... com diploma! (risos) E o outro lado porque trabalham quase todos aqui do outro lado da rua [outro estabelecimento de ES] e é o mundo deles, mesmo... [...] e ficaram contentes... Porque toda a gente percebeu que era uma coisa que eu queria, e que eu de facto lutei por isso e as pessoas ficaram contentes." [R02, 1.º ano MIP]</p> <p>"não só ao nível da faculdade mas principalmente a nível dos estudantes já há fortes, fortes medidas em parte de recepção às pessoas novas. Eu acho que isso que é fundamental! Se calhar o que podia haver era... talvez uma maior proximidade dos professores. Eu sei que não é fácil, que somos muitos alunos, mas acho que tipo, se houvesse uma maior abertura dos docentes para receber as pessoas, para falar com elas, até para lhes contar a sua história de vida e o seu percurso profissional, acho que também ajudava à integração das pessoas." [R06, 2.º ano MIP]</p> |
| <p>6.15. Ser estudante universitário: Percepção dos outros face ao novo papel</p> | <p>"Eu acho que é uma pessoa que... tem que gostar e envolver-se! Quer dizer, envolver-se no curso, nos temas do curso, que goste de discutir os temas, que se note o seu crescimento, não é? [...] Seja crítico! [...] acho giro que se queiram complementar com a formação, que gostem de aprender... Um aluno desses é assim, que gosta de aprender, quer dizer, está aqui para aprender, que não perde uma oportunidade de aprender uma coisa nova, não é? [...] Que se envolva com a faculdade, que se envolva com o curso, com a ciência em si, não é? Porque... Sim, que tenha interesse realmente na produção de conhecimento nesta área, não é? Que veja outras coisas, outros sítios, que se interesse, que se envolva e que se interesse!" [M07, Técnico Profissional de Reinserção Social, 2.º ano MIP]</p> |
| <p>6.15. Sugestões para uma melhor adaptação</p> | <p>"Bem sucedido para mim será um aluno que... para além das notas, que nem entro por aí, tipo, que já tire boas notas, não necessariamente ser o melhor a nível de notas, mas ser um aluno que a nível de actividades, tipo de projectos de investigação e assim, que esteja bastante activo e que seja convidado e que faça parte mesmo de projectos assim mais profissionais, em parte... na sua actividade enquanto aluno universitário." [R06, 2.º ano MIP]</p> |
| <p>6.17. Sucesso no ES</p> | |

| | |
|---|---|
| 7. Progressão académica em Psicologia | <p>"se temos um sonho temos de correr atrás dele, não é? E não podemos parar ao primeiro obstáculo, porque se vamos parar ao primeiro obstáculo então para que é que serviu o sonho? Não serviu para nada! E nós, vocês, estão em idade dos sonhos. Eu já não estou, mas vocês estão na idade dos sonhos! E deixar que o sonho termine simplesmente porque surgiu um obstáculo, não não! Bom, nós estamos vivos, e se estamos vivos temos que criar meios para que esse obstáculo seja sanado! E então criar formas de ultrapassar. E é assim que se criam, são os desafios da vida" [M02, Empregada de Escritório, 1.º ano MIP]</p> <p>"o curso é muito trabalhoso. Eu acho que o aluno tem de trabalhar desde o início. Esta é, para mim, a primeira etapa. As pessoas têm de se consciencializar de que se querem ter sucesso no curso têm de começar a trabalhar desde o primeiro dia. Depois, para além de trabalhar dessa forma, têm de trabalhar muito e bem e têm de ser organizados. Depois... porque há muito trabalho de grupo, têm de procurar, às vezes não é possível, mas têm de procurar grupos que pelo menos... com que melhor interajam." [M04, Inspector-Chefe das forças policiais, 2.º ano MIP]</p> |
| 8.Expectativas futuras | <p>"eu quero trabalhar na promoção, na intervenção, na prevenção, eu quero trabalhar em tudo o que puder! Quero trabalhar com pessoas, com quem precisar de mim, com quem precisar de ajuda eu quero lá estar!" [M03, anteriormente Empregada Comercial, 2.º ano MIP]</p> |
| 8.1. Ciclo de estudos pretendido e estimativa temporal da sua conclusão | <p>"Quero fazer o mestrado integrado nos cinco anos...." [R09, 1.º ano MIP]</p> |
| 8.2. Área (s) de especialização pretendida(s) | |
| 8.3. Exercício profissional da Psicologia | |
| 8.4. Antecipação de factores de uma possível desistência | <p>"Se se tornasse mesmo incompatível talvez com a vida familiar ou em questões monetárias" [M06, anteriormente Empregada Comercial, 1.º ano MIP]</p> |
| 8.5. Projectos para o futuro | <p>"Uma das coisas que eu ia tentar fazer é, mesmo se não conseguir ir para um emprego na área da Psicologia, porque não criar o próprio emprego? Sim, com colegas, fazer um projecto com outros colegas! E ir para frente com isso! Porque não? Não vai haver emprego para todos, quer dizer... não é? Porque não criar o seu próprio emprego? Penso que é uma alternativa!" [M07, Técnico Profissional de Reinserção Social, 2.º ano MIP]</p> |
| 9. M23 e AR: Percepção das semelhanças e diferenças | <p>"Há coisas que temos porque passámos por elas, só por isso. Não é por sermos nenhuns dotados de nada, não é? (risos) Passamos pela vida e a vida deu-nos este tipo de acrescentos, mas o jovem também vai passar pela vida." [M04, Inspector-Chefe das forças policiais, 2.º ano MIP]</p> |
| 9.1. Objectivos | <p>"O meu objectivo é ter, é ter sucesso no sentido, porque me quero desenvolver, porque quero aprender, quero conhecer o mais possível. [...] também quero fazer com conhecimento e para depois ter, se quero realmente, gostaria de exercer na, nesta área com competência, com conhecimento, e mesmo assim trabalhando sempre, estudando sempre, pesquisando sempre, porque acho que é uma área que está sempre em desenvolvimento" [M08, Professora de Dança, 1.º ano MIP]</p> |
| 9.2. Vantagens e desvantagens comparativas | <p>"a experiência de vida! Sem dúvida! Eu falo por mim, a experiência de vida. Há coisas que se notam nos colegas mais novos que não estão a perceber e é</p> <p>"Pronto, nós ainda estamos numa fase de explorar, não é? E de... pronto, e de querermos um bocadinho não só estudar e... levamos o curso a sério, mas também... pronto, gostamos de nos distrair e... pronto, e arranjar também tempo para isso. Eu acho que os maiores de 23, eles têm aquele objectivo, não é, de fazer o curso e pronto, preocupam-se mais só com o curso do que em estabelecer relações assim com outros alunos." [R03, 2.º ano MIP]</p> <p>"Eles têm uma coisa que eu adorava! Fazer o horário por exemplo, eles fazem o horário deles! Mas o que eu queria mesmo era a época de</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>óbvio para nós. Eu digo para nós, portanto falo com alguma ou outra colega ou outros colegas me espanta pessoalmente, é tão óbvio e depois as questões que eles colocam é natural, que é a inexperiência de vida, não é? E portanto... experiência de vida no sentido... em muitas coisas! Em estar na aula, às vezes perceber determinados, neste caso em Psicologia, perceber determinados conteúdos, em nos organizarmos, em sermos mais metódicos e... acabamos por ser, em termos de estratégias, mais rápidas, pronto, porque também temos treinos das nossas áreas profissionais e não só, e familiar, portanto acabamos por fazer o tal spillover (risos)... Pronto, acho que, acho que... acho que essa experiência de vida é muito..." [M08, Professora de Dança, 1.º ano MIP]</p> <p>"Mas é óbvio que os colegas têm outras competências e outra predisposição para estudar e para responder aquilo que também é o que lhes é pedido, não é? [...] É óbvio que aí eu se calhar não tenho tanto para dar como terão outros colegas." [M04, Inspector-Chefe das forças policiais, 2.º ano MIP]</p> | <p>Setembro! [risos] Nós queremos é ter a época de Setembro! Acho que isso é uma vantagem, além de eles conseguirem dividir melhor os exames, é uma terceira fase! E por exemplo aquelas pessoas que vão directamente a um curso, se reprovarem não podem fazer mais nada em relação aquilo! Só para o ano! Eles ainda podem, eles têm aquela fase, [...] E o facto de eles terem mais facilidade... não é, de verem as coisas por outro prisma. E eu noto muito, por exemplo, os trabalhadores-estudantes fazem muito os exames por opinião pessoal! Coisa que se calhar nós não temos essa capacidade, não é? Dão-nos, por exemplo, um exame, e sinto muitas vezes, se não sei responder a uma pergunta se calhar não vou conseguir tirar grande partido dela, mesmo que escreva alguma coisa, e eles têm essa capacidade! De chegar lá, podem não saber muito em relação aquele assunto mas como têm outra experiência de vida se calhar conseguem responder melhor aquilo." [R08, 2.º ano MIP]</p> <p>"maioritariamente são todos trabalhadores-estudantes e muitos deles não têm tanto tempo para as aulas quanto queriam ter e têm que ter as aulas mais tarde ou então quando eles têm mais cedo têm que ter limitações com o emprego, porque não é muito fácil conciliar o curso superior com o emprego a tempo inteiro. E geralmente as pessoas mais velhas que estão nos maiores de 23 anos se calhar já têm família e têm que ter mesmo um emprego a tempo inteiro. E às vezes fica mais difícil de conciliar. [...] têm muito mais em que pensar do que nós! Não podem pensar em... só, só no curso, porque é impossível! Porque eles, a maioria têm trabalho a tempo inteiro, têm compromissos, têm família e isso são sempre prioridades!" [R09, 1.º ano MIP]</p> |
| <p>9.2.1. Factores de desvantagem dos estudantes M23</p> <p>9.2.2. Factores de vantagem dos estudantes M23</p> <p>9.2.3. Factores de vantagem dos estudantes do AR</p> <p>9.3. Natureza da relação entre os estudantes M23 e os estudantes do AR</p> | <p>"É ótima! É muito bom. [...] Acho que aqui é mais, penso que é mais... as pessoas se misturam mais! Já se conhecem basicamente todas umas às outras, nem que seja de vista, não é? Acho que é giro, acho que é bom! Acho que é bom. [...] O relacionamento entre nós e os alunos mais novos acho que é bom, acho que é bom! Eu acho que trazemos até um bom ambiente, sei lá! Penso que sim." [M07, Técnico Profissional de Reinserção Social, 2.º ano MIP]</p> | <p>"É mais distante do que... do que a relação que eu tenho com alguém que... se calhar tem a minha idade e passa mais tempo cá porque tem muito mais tempo livre para passar cá! E não é tanto o caso deles, eles vêm mais às aulas e vão-se embora porque... têm um trabalho lá fora, têm muitos mais compromissos do que nós! Mas a relação é boa!" [R09, 1.º ano MIP]</p> <p>"o facto de ter alunos maiores de 23 anos, com outros conhecimentos de causa, se calhar ajudava a lutar um bocado pelos nossos direitos. [...] E eu acho que é um facto: se houvesse, por exemplo, uma pessoa maior de 23 anos numa associação de estudantes ou noutras actividades aqui na faculdade, eu acho que chama sempre outros maiores de 23 anos! E acho que é extremamente positivo, sim." [R06, 2.º ano MIP]</p> <p>"Pronto, acho que fazem muito bem investir na educação, acho que... pronto, não deve ser muito fácil, principalmente para quem já tem assim uma família composta, não é, uma família estruturada e se calhar, pronto, a maior parte das vezes trabalham. É preciso uma grande força de vontade... E admiro essas pessoas! Não é? Porque realmente deve ser mesmo complicado, por terem esse empenho e dedicação e... acho que fazem muito bem, acho que nunca é tarde para querer saber um pouco mais e aprender. [...] São pessoas mais sérias, os maiores de 23. [...]"</p> |
| <p>9.4. Representações acerca dos estudantes M23 e do regime de ingresso</p> | <p>"Há outros que pronto, nos vemos como pessoas mais velhas que... pronto, não é para ligar muito e olham-nos um bocadinho de lado, como quem diz "o que é que esta pessoa está aqui a fazer?". Eu acho piada, mas desculpo, eu desculpo porque é próprio da idade, portanto não... Desculpo, quer dizer, não levo a mal, não interfere nada, absolutamente nada, percebo perfeitamente." [M08, Professora de Dança, 1.º ano MIP]</p> | |

| | |
|---|--|
| <p>9.5. Os estudantes M23 na sala de aula</p> | <p>"Normalmente nos professores há diferenças. Não em todos, mas eu pessoalmente registro que há diferenças alguns professores. Não sei se pelo percurso deles mas noto que há diferença. [...] mas também não vejo substância nessa diferença, muito honestamente. Agora, os próprios colegas, o facto de... refiro por exemplo as aulas que eu tenho às 18 horas, que essas quase, dentro do possível, costumam vir a quase todas, os próprios colegas nessas aulas há mais trabalhadores-estudantes, os próprios colegas têm um estar diferente. Por exemplo a aula é um pouco menos barulhenta, mas noto que há ali uma relação, um estar do professor e colegas trabalhadores-estudantes e não trabalhadores-estudantes diferente, mas também confesso que não vejo assim diferença muito substancial." [M04, Inspector-Chefe das forças policiais, 2.º ano MIP]</p> <p>"normalmente nós temos mais cuidado na colocação das perguntas, ou seja, tentamos analisar até que ponto aquilo é relevante ou não é relevante e se calhar... se calhar fazemos uma pergunta ou outra em que o professor até acha interessante e até desenvolve um bocadinho a partir dali. Quando um aluno menos, lá está, com menos experiência, ou porque não consegue perceber, ou porque não está a perceber ou outra situação qualquer, o professor é mais técnico e há essa modificação, senão até pela afinidade de... de... proximidade de geração." [M08, Professora de Dança, 1.º ano MIP]</p> <p>"isso é uma questão que às vezes me preocupa bastante. Preocupa-me, e realmente quando eu tenho algumas... não é bem dúvidas... mas quando eu fico mais apreensiva em relação ao facto de não estar a trabalhar, de estar a estudar e pensar "se calhar devia era estar mas é a trabalhar" e é exactamente por isso, porque quando sair daqui vou ter quase quarenta anos (risos) e porque vou estar a concorrer, vou estar a competir com jovens, não é? E muito mais jovens que eu." [M03, anteriormente Empregada Comercial, 2.º ano MIP]</p> |
| <p>9.6. Ingresso no mercado de trabalho – estudantes M23 vs estudantes AR</p> | <p>"Eu acho que as pessoas preferem... pronto, assim nos postos de trabalho preferem sempre pessoas com mais experiência. É a ideia que eu tenho [...] por aquilo que se ouve lá fora e por experiências de pessoal mais velho, não é, acho que preferem sempre pessoas com mais experiência mas também é claro que... é diferente, eu acho que depende muito também um bocado... portanto, do emprego em causa, não é? Depende dos objectivos da empresa, portanto o tipo de pessoa que querem, não é, é muito diferente, é assim um bocado difícil comparar." [R03, 2.º ano MIP]</p> |
| <p>9.6.1. Vantagens dos estudantes do AR 9.6.2. Vantagens dos estudantes M23</p> <p>10. Articulação dos diferentes papéis de vida (M23)</p> <p>10.1. Trabalho/profissão e frequência do ES</p> | <p>"E eu dou comigo a trabalhar, com filhos, casa, tudo e a ter de estudar assim para um exame." [M05, Funcionária de empresa de catering, 1.º ano MIP]</p> <p>"se eu tiver mais trabalho, por exemplo, eu já não consigo dar resposta com tanta facilidade. Por exemplo, desde há duas semanas atrás tenho tido imenso trabalho e tem sido assim pela noite dentro! Eu se tiver períodos como este na época de exames, em vez de 4 faço 2! Não consigo... Eu tenho de dormir, eu tenho necessidade de dormir as 8 horas e tal, se eu não durmo é um desastre. Fico aborrecida, fico incomodada, mal-disposta mesmo. [...] Tenho de me levantar às 7, todos os dias. É pouco, percebe? Depois uma pessoa fica cansada e... – O rendimento já não é o mesmo... – De forma alguma..." [M02, Empregada de Escritório, 1.º ano MIP]</p> <p>"primeiro quer queiramos quer não, tem que ser trabalhador, não é? Porque é aquilo que sustenta, digamos, a sua vida, que realiza no seu dia-a-dia, nas suas necessidades." [M04, Inspector-Chefe das forças policiais, 2.º ano MIP]</p> <p>"em termos de ambiente académico é muito agradável mas faz-me falta, lá está, a espontaneidade, a naturalidade das crianças que não se sente em</p> |

| | |
|---|--|
| <p>10.2. Trabalho/profissão, família e frequência do ES</p> | <p>qualquer ambiente de adultos, não é? Não é só aqui na faculdade, em qualquer ambiente de adultos. Isso, isso de alguma maneira reforçou a minha... o meu gosto por estar a trabalhar com as alunas.” [M08, Professora de Dança, 1.º ano MIP]</p> <p>«E eu penso “meu Deus! Eles queixam-se que não têm tempo, como é que eu vou fazer?”. Eu chorei em Dezembro! Eu assim “como é que eu...” ...» [M05, Funcionária de empresa de catering, 1.º ano MIP]</p> <p>«os filhos de facto ocupavam muito o tempo e vivi muito para eles até uma determinada altura. [...] quando começaram, sobretudo a minha filha, a entrar na fase da adolescência [...] comecei a ficar mais liberta, eles começavam a sair, não é, essas coisas... com o namorado e eu comecei-me a ver um bocadinho sem chão, não é? Foi aquela coisa “Meu Deus, e agora?”, quer dizer, eu tinha a companhia deles, embora entretanto começasse a namorar [...] mas mesmo assim eu fiquei sem aquele tempo, sem aquela ocupação de estar, de ter que cuidar, de ter que levar, portanto eles tornaram-se autónomos, portanto pensei assim “se calhar está aqui a minha saída para...”» [M08, Professora de Dança, 1.º ano MIP]</p> |
|---|--|

Tabela 5. Vivências positivas destacadas pelos participantes relativamente ao ingresso e consequente adaptação ao ES

| M23 | AR |
|---|---|
| <p><i>Aprender sempre algo mais...</i></p> <p>"O facto de a pessoa ter de se entregar muito mais e ter de disponibilizar todo o seu tempinho que resta... Ok, restou uma horinha, mas esta horinha é para estudar. Isto acaba por ser positivo, porque repare: ainda que eu não fizesse o curso aprendi qualquer coisa, aprendi sempre alguma coisa, e acho que é fundamental aprender." [M02, Empregada de Escritório, 1.º ano MIP]</p> <p><i>As pessoas que conheci...</i></p> <p>"Conheci muitas pessoas bonitas! (risos) Não estou a falar do aspecto físico... Também, mas muito bonitas enquanto pessoas: e eu pessoalmente e ao contrário do que se calhar muitas pessoas da minha geração que não acreditam nas novas gerações, eu acredito muito nestes jovens e muito honestamente é das coisas que... há para registar. Eu vejo aí muitos miúdos jovens muito trabalhadores e espero que sejam muito felizes e que prossigam com esse trabalho e com qualidade. E isso foi das coisas que eu registei assim com mesmo muito apressado. E depois conheci professores também muito interessantes, muito muito interessantes. [...] essencialmente foi as pessoas que mais me agradaram nesta experiência académica." [M04, Inspector-Chefe das forças policiais]</p> <p><i>Tudo isto... sou eu!</i></p> <p>"A minha essência é esta, eu acho que isto tem tudo a ver com a minha essência, entendes? A minha essência é esta, sou eu, ou seja, sou eu, entendes? E claro que vou estar vaidosa, ora, evidentemente que sim!" [M05, Funcionária de empresa de catering, 1.º ano MIP]</p> <p><i>O castelo de cartas: destruir e fazer de novo...</i></p> <p>"Portanto, chegámos com umas ideias e depois essas ideias muitas vezes caem assim um bocadinho parece um baralho de cartas, e tal, depois tem que se começar a construir de novo e tal, o baralho e tal... O castelo. Eu acho que um aluno bem sucedido é um aluno que passa por essas etapas da construção de um castelo e que lá dentro esteja a construir um castelo e que... goste de discutir os temas com os colegas, que se envolva nessas discussões..." [M07, Técnico Profissional de Reinserção Social, 2.º ano MIP]</p> <p><i>A faculdade é a minha tábua de salvação!</i></p> <p>"Aquilo que eu penso sempre é "ainda bem que eu tenho a faculdade" que é a minha tábua de salvação! (risos) Portanto, eu como estudante sinto um prazer enorme, como disse adoro ter aulas, adoro ter os meus professores, adoro... pronto, o estudar às vezes é claro que horas de estudo cansam muito mas... refugio-me muito nisso, até às vezes para me aliviar e para me absorver e me aliviar em relação a outras situações, é um bocado as tais estratégias de coping (risos), é um bocado isso" [M08, Professora de Dança, 1.º ano MIP]</p> <p><i>Competir... comigo!</i></p> <p>"a única competição que há é uma competição pelo prazer de mostrar que eu fui capaz! Mas eu fui capaz! [...] A competição é mais no sentido até próprio, comigo mesmo. Eu fui capaz ou não fui capaz? E eu gostava de competir e já que estamos nesta onda, de ganhar essa competição! Comigo!" [M09, Técnico da Indústria Química, 1.º ano MIP]</p> | <p><i>Os livros que aprendi a ler...</i></p> <p>"Eu acabei de começar e começo a perceber por exemplo que ler livros das disciplinas nos aumenta o conhecimento de uma maneira incrível e isso é uma descoberta muito boa, porque o poder autónomo que nós temos de descobrir, se quisermos, temos ali uma biblioteca incrível à nossa espera (sorri)" [R02, 1.º ano MIP]</p> <p><i>Os outros: diferentes ou os mesmos?</i></p> <p>"É, pessoas que... com as mesmas motivações que eu e... motivações diferentes, mas assim as mesmas direcções, não é?" [R03, 2.º ano MIP]</p> <p><i>Uma lufada de ar fresco!</i></p> <p>"Mas encontrei amigos! Daqueles mesmo muito importantes cá, que eu acho que são muito difíceis, pelo menos para mim, de encontrar! Portanto... já... a entrada na faculdade foi uma ventilação interpessoal muito importante." [R04, 1.º ano MIP]</p> <p><i>A praxe e as amizades para a vida...</i></p> <p>"mas a praxe ajudou-me sem dúvida a ultrapassar isso, porque como tive que conviver com os meus colegas de perto e tudo isso, acho que a partir daí tornou-se progressivamente mais fácil a adaptação e a integração e... a partir daí acho que correu tudo bem [...] Por isso, na minha opinião, acho que a praxe teve esse papel preponderante mesmo porque ajudou-me a criar essas relações e hoje já tenho amigos mesmo que sei que nasceram daí." [R07, 1.º ano MIP]</p> <p><i>Aqui é o meu lugar!</i></p> <p>"E eu gosto mesmo das pessoas... eu tive muita sorte também com o grupo de amizade que construí na faculdade e sei que é muito por elas que a faculdade neste momento me dá o que me dá, aquela forma de eu me sentir completa. [...] Porque quando as pessoas diziam "tu vais para a faculdade, o que vais lá viver nunca vais passar em nenhuma fase da tua vida" e nós sentimos muito isso, quando entramos aqui, é bem verdade [...] a maneira como as coisas funcionam na faculdade, eu não sei explicar! É um ambiente completamente diferente! Não sei... Não sei bem explicar. Eu gosto muito de estar aqui!" [R08, 2.º ano MIP]</p> |

Anexo VI

Propostas de intervenção

Projecto de Intervenção I: Apoio ao processo de ingresso

Projecto de Intervenção II: Apoio ao processo de integração

Projecto de Intervenção I: Apoio ao processo de ingresso

Ao nível do ingresso, torna-se pertinente a criação de uma oportunidade que, de uma forma mais personalizada, possa apoiar e preparar melhor os candidatos M23 para as várias fases do processo de ingresso. Assim, para além de providenciar de forma mais célere a informação *online* relativamente a este regime de ingresso, deverão ser especificados aspectos do processo em si não só relativamente às etapas que o compõem e aos requisitos (nomeadamente no que respeita aos conteúdos a explicar no exame de admissão), mas também no que respeita ao que é esperado dos participantes ao concorrerem a esta oportunidade. A criação de uma plataforma *online* (uma vez que parece ser a *internet* a principal fonte de informação a que todos recorrem na busca de informação acerca do regime) – PARA TI – Projecto de Apoio ao Reingresso Académico: Tecnologias da Informação – que permitisse o fornecimento destas informações, bem como um fórum destinado ao debate e à troca de testemunhos entre os candidatos e os M23 já a frequentar o ES, parece ser uma proposta viável. Esta oportunidade também poderia ser oferecida presencialmente, através da criação de um gabinete de assessoria com funções de esclarecimento directo ao público acerca do processo de ingresso e que poderia ser igualmente responsável pela gestão de conteúdos e funcionalidades do *site*.

Projecto de Intervenção II: Apoio ao processo de integração

Quanto ao projecto de apoio à integração no ES, considera-se que deveria ser estruturado em função de um conjunto de linhas de acção que melhor permitissem responder às necessidades enunciadas pelos participantes M23 no presente estudo [nomeadamente: o apoio de pares, docentes, entidade patronal, família e outros significativos; a necessidade de domínio de línguas estrangeiras (especialmente, do Inglês) e da utilização das novas tecnologias; o desafio de trabalhar em grupo; as dificuldades no processo de memorização e de lidar com os desafios académicos; a dificuldade na escolha das Unidades Curriculares optativas] e pressupondo o envolvimento de pares, docentes, empregadores e familiares.

Assim, o projecto deveria desenvolver-se transversalmente a todo o percurso universitário, permitindo a continuidade da intervenção e, dessa forma, a integração das mudanças (positivas). Propõe-se, por exemplo, a criação de um Gabinete de Apoio ao Estudante M23 (GAE-M23) que, para além de se articular com o projecto *online* de apoio à candidatura/ingresso, deverá exercer uma acção continuada ao nível de três dimensões principais, sendo elas, à semelhança de outros projectos de intervenção como o proposto por Leitão *et al.* (2000) para os estudantes do AR, o apoio psicológico, psicopedagógico e psicossocial dos estudantes M23, respeitando as suas particularidades e tendo em vista as respostas às suas necessidades específicas. Assim, a intervenção organizar-se-ia em torno de três eixos de acção:

- **Eixo 1. SER.** Eixo de intervenção centrado nas exigências e desafios do ingresso no ES. Abordaria as questões da adaptação/ajustamento social e da adaptação/ajustamento pessoal, que permitiriam ao estudante M23 lidar adaptativamente com o reingresso no sistema educativo. Poderia contemplar estratégias tais como: (1) Organização de iniciativas de recepção aos estudantes M23 do 1.º ano, que incluíssem a participação destes em actividades lúdicas e sociais (porventura em articulação com a Associação de Estudantes) com a participação e envolvimento de docentes; (2) Desenvolvimento de projectos de apoio tutorial (formação de pares AR-M23) com recurso a estudantes voluntários para acompanhamento dos novos estudantes ao longo de todo o seu percurso universitário; (3) Apoio psicopedagógico e/ou clínico individual a problemáticas específicas; (4) Etc..
- **Eixo 2. ESTAR.** Eixo de intervenção centrado nas exigências e desafios da frequência do ES enfatizando, em particular, a articulação de papéis (académico, familiares e profissionais) e o desempenho académico. Poderia contemplar estratégias tais como: (1) Criação de grupos de desenvolvimento para promoção de competências sociais e relacionais (e.g., gestão de ansiedade, gestão interpapéis, entre outras), competências académicas (e.g., gestão do tempo, competências e metodologias de estudo) e competências emocionais (e.g., (des)motivação, lidar com o (in)sucesso), com vista à promoção do sucesso académico; (2) Dinamização de debates, seminários e grupos de discussão relacionados com a temática da adaptação (explorando vivências académicas); (3) Organização de *workshops* temáticos (e.g., realização de pesquisas bibliográficas; domínio das novas tecnologias; mini-cursos de línguas); (4) Apoio psicopedagógico e/ou clínico individual a problemáticas específicas; (5) Etc..
- **Eixo 3. IR E VOAR.** Eixo de intervenção centrado nas exigências e desafios da saída do ES enfatizando as aprendizagens a transferir para o contexto laboral actual ou apoiando na ponderação de uma alternativa profissional. Poderia contemplar estratégias tais como: (1) Organização de projectos de intervenção psicológica em grupo tendo em vista a (re)orientação vocacional; (2) Organização de iniciativas promotoras da divulgação de trabalhos/investigação dos M23 ao longo do seu percurso académico, com visibilidade para o exterior⁵; (3) Apoio psicológico individual no processo de manutenção ou mudança profissional; (4) Etc.

⁵ Estas apresentações de trabalhos/investigação desenvolvidas pelos M23 no âmbito universitário poderão mesmo ajudar a responder a questões ou a otimizar práticas no seu contexto profissional, ao mesmo tempo que podem sensibilizar os representantes das empresas onde estes prestam os seus serviços para os benefícios desta formação superior. A periodicidade (semestral, por exemplo) destas sessões permitiria não só a articulação ao nível da disponibilidade dos intervenientes em participar, como também o acompanhamento da evolução dos próprios M23 neste processo.